

Alman Dili ve Kùltürü Araştırmaları Dergisi

ISSN 2687-2048

Zeitschrift für Forschungen zur
deutschen Sprache und Kultur

Cilt: 7 Sayı: 1

Yaz 2025

<https://dergipark.org.tr/alkad>

E-Mail: almandiliarastirmalari@gmail.com

Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisinin Tarandığı Ulusal ve Uluslararası İndeksler

National and International Indexes Covering the Journal of German Language and
Culture Studies

Index Copernicus



Eurasian Scientific Journal Index



Directory of Research Journals Indexing



Zeitschriften Daten Bank



General Impact Factor



Scientific Indexing Services



Academic Resource Index



Academic Journal Index



ASOS Index



<https://dergipark.org.tr/alkad>

E-Mail: almandiliarastirmalari@gmail.com

WorldCat



Bielefeld Academic Search Engine (BASE)



Leibniz Information Centre For Science and Technology (TIB)



Elektronische Zeitschriftenbibliothek Hamburg



OpenAIRE



EZB Elektronische Zeitschriften Bibliothek



UniKASSEL VERSITÄT



UBL-Universitätsbibliothek Leipzig



WZB-Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung



Bibliotheksservice-Zentrum Baden-Württemberg



Asian Science Citation Index



Baş Editör/Editor-in-Chief

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Yardımcı Editör/Associate Editor

Öğr. Gör. Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Altan ALPEREN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Dursun ZENGİN (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Ünal KAYA (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet SARI (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Ahmet CUMA (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Uğur NALCIOĞLU (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Aylin SEYMEN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Hikmet ASUTAY (Trakya Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent KIRMIZI (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)

Prof. Dr. Dalım Çiğdem ÜNAL (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL (Muğla Üniversitesi)

Prof. Dr. Erdinç YÜCEL, (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Marco Pajević (Uppsala Üniversitesi/İsveç)

Prof. Dr. Erkan ZENGİN (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan YILMAZ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Melik BÜLBÜL (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Yılmaz KOÇ (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Zeki USLU (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Osman TOKLU (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahir BALCI (Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Umut BALCI (Batman Üniversitesi)

Doç. Dr. Mahmudov ALİSHER (Karshi Devlet Üniversitesi/Özbekistan)

Dr. Öğr. Üyesi Iveta TOMÁŠTÍKOVÁ (Defence Üniversitesi/Çek Cumhuriyeti)

Dr. Öğr. Üyesi Renáta ZÖHREROVÁ (Defence Üniversitesi/Çek Cumhuriyeti)

<https://dergipark.org.tr/alkad>

E-Mail: almandiliarastirmalari@gmail.com

Dil Editörleri/Language Editors

Öğr. Gör. Leyla KAYA (Almanca)

Arş. Gör. Büşra GÜVEN (Türkçe)

Öğr. Gör. Talha ALTUNTAŞ (İngilizce)

Mizanpaj Editörü/Layout Editor

Arş. Gör. Merve ÇILDIR

Ön Söz

Değerli Okurlar,

Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi (ALKAD) olarak, 2025 yılının ilk sayısı ile sizlerle yeniden buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. 2019 yılından bu yana, Alman dili, edebiyatı ve kültürüyle ilgili farklı alanlarda üretilen bilimsel çalışmaları akademi dünyasıyla buluşturmaya devam ediyoruz. Dergimizin hazırlanma sürecine katkı sunan yazarlara, hakemlik yapan akademisyenlere ve yayın sürecinde emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Bu sayıda yedi çalışma yer almaktadır. Jale Çelik, yabancı dil olarak Almanca öğretmenliği okuyan öğrencilerin metin yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik yöntemsel yaklaşımları ele alırken; Döndü Öztürk ve Altan Alperen'in ortak çalışması, Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti'ndeki proje okullarında yürütülen çokdilli eğitim modelini incelemektedir. Kanan Aghasiyev ve Habib Tekin, Solarpunk For the Snake of Power adlı eser üzerinden kapitalist ütopya ve distopya kavramlarını tartışmaktadır. Gürcan Çağan ve Hakan Sarıçam ise, Almanca öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara odaklanmaktadır.

Emre Bekir Güven'in çalışması, Fatih Akın'ın Auf der anderen Seite filmi üzerinden kimlik ve aidiyet temalarını ele almaktadır. Merve Günday, Patrick Süskind'in The Pigeon adlı eseri üzerine kaleme aldığı kitap kritiğinde, anlatıdaki bastırılmışlık temasını incelemiştir. Sayının son katkısı olan Ali Osman Öztürk çevirisiyle Putti ve Güller Arasında – Tarihin Hafif Esintisi adlı metni Türkçeye kazandırmıştır.

Bu sayının, alanla ilgili araştırmalara katkı sunmasını diliyor, bir sonraki sayıda tekrar buluşmayı ümit ediyoruz.

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Baş Editör

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

MAKALELER/ARTICLES

Linguistische Textanalyse von Fachtexten: Methodische Ansätze zur Förderung der Textkompetenz türkischer DaF-Lehramtsstudierender1-19

Jale Aylin ÇELİK

Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletinde Proje İlkokullarında Çokdilli Eğitim Modeli.....20-32

Döndü ÖZTÜRK, Altan ALPEREN

A Futuristic Capitalist Utopian Dystopia in Brenda Cooper's Solarpunk For the Snake of Power33-44

Kanan AGHASİYEV, Habib TEKİN

Türkiye’de Almanca Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar.....45-67

Gürcan ÇAĞAN, Hakan SARIÇAM

Ein Germanist in der Türkei: Fatih Akıns Auf der anderen Seite.....68-84

Emre Bekir GÜVEN

KİTAP İNCELEMESİ/BOOK REVIEW

Confronting the Repressed in the Modern Metropolis in Patrick Süskind's The Pigeon.....85-90

Merve GÜNDAY

ÇEVİRİ/TRANSLATION

Putti ve Güller Arasında – Tarihin Hafif Esintisi.....91-98

Brigitte von HOLZING/ Çev. Ali Osman ÖZTÜRK



Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi

Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur
The Journal of German Language and Culture Studies

Cilt 7 Sayı 1 Haziran 2025/ Volume 7 Issue 1 June 2025

Geliş Tarihi: 18.11.2024- Kabul Tarihi: 13.02.2025 /Submitted: 18.11.2024- Accepted: 13.02.2025

Doi: 10.55143/alkad.1587416

Linguistische Textanalyse von Fachtexten: Methodische Ansätze zur Förderung der Textkompetenz türkischer DaF-Lehramtsstudierender

Linguistic Text Analysis of Specialized Texts: Methodological Approaches to Enhance the Text Competence of Turkish DaF Students

Jale Aylin ÇELİK*

Zusammenfassung

In der Textlinguistik wird allgemein angenommen, dass textlinguistische Arbeit zur Verbesserung der rezeptiven und produktiven Fähigkeiten von Lernenden, insbesondere deren Textkompetenz, beitragen kann. Aus didaktischer Perspektive sollte dies im DaF-Lehramtsstudiengang bedeuten, dass textlinguistische Überlegungen von Beginn an in den Unterricht integriert werden. Dies ermöglicht es den Studierenden, grammatisches Wissen in den Kontext von Texten zu überführen. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die Textlinguistik nicht nur zur Entwicklung der Textkompetenz beiträgt, sondern auch den Lehrkräften erweiterte Möglichkeiten für didaktische Umsetzungen, Bewertungen und Verbesserungen bietet und den Lernprozess aus verschiedenen Perspektiven unterstützt. Aus der Sicht der Lernenden sollte ihnen die Gelegenheit gegeben werden, deklaratives Wissen in prozedurale Fähigkeiten umzuformen. Ziel dieser Studie ist es, einen innovativen Ansatz zur linguistischen Textanalyse anhand eines repräsentativen Fachtextes im Fach Linguistik zu präsentieren, auf dem einige didaktische Überlegungen zur Förderung der Textkompetenz aufbauen. Es wird angenommen, dass die vorgestellte linguistische Textanalyse auf andere Fachtexte in fach- und berufsorientierten Bereichen im DaF-Kontext übertragen werden kann und als geeignete Grundlage für die didaktisch-methodische Vorbereitung der Sprachvermittlung für Lehrkräfte dienen kann.

Schlüsselwörter: Linguistische Textanalyse, Linguistik, Textlinguistik, Textkompetenz, DaF-Lehramtsstudiengang

Abstract

In text linguistics, it is commonly assumed that work in this area can enhance learners' receptive and productive skills, notably their text competence. From a didactic perspective, this should mean

*Arş. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, e-posta: jcelik@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0013-3893



incorporating text linguistic considerations into the teaching curriculum from the outset in DaF (German as a Foreign Language) teacher education programs. This integration enables learners to apply grammatical knowledge in the context of texts. Moreover, text linguistics is believed not only to foster text competence development but also to provide educators with enhanced opportunities for didactic implementation, assessment, and improvement—supporting the learning process from various perspectives. Learners should be given the opportunity to transform declarative knowledge into procedural skills. This study aims to present an innovative approach to linguistic text analysis using a representative specialized text within the field of linguistics, upon which several didactic considerations for promoting text competence can be based. It is assumed that the presented linguistic text analysis can be applied to other specialized texts within subject-oriented fields in the DaF context and serves as an appropriate basis for the didactic-methodical preparation of language instruction for teachers.

Keywords: Linguistic Text Analysis, Linguistics, Text Linguistics, Text Competence, DaF Teacher Education Program

Einleitung

Die grundlegende Idee, von der Textlinguistik und Textanalyse für didaktische Zwecke zu profitieren, ist keineswegs neu. Bereits haben Şenöz (1992) und Brinker (2014) festgestellt, dass eine textlinguistisch durchgeführte Textanalyse maßgeblich zur Verbesserung der Textrezeption und -produktion beitragen kann. Im türkischen Kontext unterstreichen Akol (2012) sowie Akol & Köksal (2018), dass die Umsetzung textlinguistischer Methoden, insbesondere die Analyse der Wiederaufnahmestruktur in Nachrichtentexten, im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) einen signifikanten Einfluss auf die Förderung rezeptiver und produktiver Fähigkeiten sowie der allgemeinen Textkompetenz der Studierenden haben kann. Çelik (2022) hebt in einer innovativen Aktionsforschung zu einem textlinguistisch orientierten sprach- und fachintegrierten Didaktisierungsmodell hervor, dass spezifische Übungen, die direkt in die fachbezogene Spracharbeit einfließen, nachhaltig zur Entwicklung der Textkompetenz bei Studierenden des DaF-Lehramtsstudiengangs beitragen können. Weshalb ist die Entwicklung einer solchen Kompetenz im DaF-Bereich jedoch von fundamentaler Bedeutung?

Insbesondere im DaF-Lehramtsstudiengang in der Türkei zeigen sich bei den Lernenden bereits im ersten und zweiten Semester textbezogene Schwierigkeiten beim Leseverstehen (ebd. Akol & Köksal, 2018). Es genügt nicht, wenn die Studierenden beispielhaft die Verwendung von Personalpronomen und anderen grammatischen Strukturen, die im grundlegenden studienbegleitenden Sprachunterricht vermittelt werden, rein auswendig kennen. Um eigenständig Texte zu erfassen und zu verfassen, benötigen sie ein tiefgreifendes Verständnis für die syntaktischen und semantischen Verknüpfungsmöglichkeiten und Verwendungen dieser grammatischen Mittel innerhalb eines Textes. Des Weiteren stehen die Studierenden ab dem dritten oder vierten Semester vor der Herausforderung, sich in fach- und berufsorientierten Fächern mit deutlich komplexeren Fachtexten auseinanderzusetzen, die spezifische Zielsetzungen verfolgen. Im Unterricht wird von ihnen erwartet, Aufgaben und Indikatoren im Rahmen dieser Texte vorzugsweise in der deutschen Sprache zu bewältigen. Studien zeigen jedoch, dass die erforderlichen sprachlichen Kompetenzen oftmals nicht ausreichen, um den an die Bildungssprache gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Diese sprachlichen Hürden sind nicht nur auf lexikalischer und syntaktischer, sondern ebenso auf textlinguistischer Ebene bemerkbar (ebd. Çelik, 2022). Dies kann letztlich zu einer negativen Beeinflussung der Leistungen in den fach- und berufsorientierten Fächern führen. Daher ist es essenziell, bereits zu Beginn des Lehramtsstudiengangs sukzessive textlinguistische Elemente im DaF-Unterricht zu integrieren, um die Studierenden auf fachbezogene Unterrichtsinhalte vorzubereiten. Zudem scheint es sinnvoll, vor allem in fachsprachlich-orientierten Fächern wie Linguistik, Spracherwerb und Literatur didaktische Ansätze anzuwenden, um Studierende systematisch in ihrer Textkompetenz, im weiteren Sinne also in ihrer Fähigkeit, fachgerecht mit Texten zu arbeiten, zu fördern.

Vor dem Hintergrund dieser Problematik zielt die vorliegende Studie darauf ab, ein innovatives Vorgehen in der linguistischen Textanalyse exemplarisch anhand eines repräsentativen Fachtextes der Linguistik aufzuzeigen. Dabei sollen die ausgeführten Herausforderungen in Hinsicht auf türkische Studierende sowohl auf lexikalischer, syntaktischer als auch textlinguistischer Ebene verdeutlicht werden. Die dargestellte linguistische Textanalyse soll beispielgebend aufzeigen, wie die sprachliche Arbeit im linguistischen Fachunterricht methodisch-didaktisch strukturiert werden kann.

Methodische Vorgehensweise

Im außersprachlichen Kontext wendet sich dieser Teil zunächst der Textauswahl als Untersuchungsobjekt. Bei der Textauswahl werden die folgenden Kriterien beachtet:

- Es wird ein Text bzw. ein Textauschnitt ausgewählt, der in der Lehrveranstaltung als Unterrichtsmaterial im DaF-Lehramtsstudiengang verwendet wird, da diese Studie in diesem Bereich durchgeführt wird.
- Es eignet sich ein im Fach Linguistik angewendeter Text, da das Fach Linguistik in dieser Studie eine repräsentative Funktion übernimmt. Es wird darauf geachtet, dass der Text aktuell ist oder zumindest im Studienjahr 2024-2025 immer noch eingesetzt werden kann. Dafür wird ein repräsentativer Textauschnitt aus der universellen Fernstudieneinheit "Einführung in die germanistische Linguistik" von Spillmann (2000) ausgewählt.
- Bei der Textauswahl wird weiterhin vor Augen gehalten, dass der Text auf der lexikalischen, syntaktischen und textlinguistischen Ebene hinreichende bildungssprachliche Elemente für den DaF-Bereich impliziert, von denen bei der aufbauenden Spracharbeit profitiert werden kann.
- Dafür eignet sich ein Fachtext als Textsortenklasse, der sich auf der Niveaustufe zwischen B1-C1 befindet.

Im innersprachlichen Kontext liegt der Schwerpunkt der linguistischen Textanalyse auf dem textlinguistischen Ansatz von Brinker (2014). Es gibt jedoch auch andere linguistische Merkmale auf lexikalischer, syntaktischer Ebene wie die Verwendung der Fachbegriffe, die Wiederholung grammatischer Elemente wie Tempus, Modus, Genus Verbi (= Verbale Kategorien), konjunktionale Verknüpfungen sowie der adäquate Artikelgebrauch etc., die zur Textkohärenz beitragen können und aus didaktischer Hinsicht für die Entwicklung der Textkompetenz eine herausragende Rolle spielen (vgl. Beese u.a., 2018). Daher wird sich diese Textanalyse von anderen linguistischen Textanalysen vor allem darin unterscheiden, als neben textlinguistischen Merkmalen auch lexikalische und syntaktische Aspekte in die repräsentative Textanalyse miteinbezogen werden. Tabellarisch können diese Aspekte, die in der linguistischen Analyse berücksichtigt werden, folgendermaßen dargestellt werden:

Tabelle 1

Aspekte der linguistischen Textanalyse nach Çelik (2024)

<u>a) Lexikalische Ebene</u>	<u>b) Syntaktische Ebene</u>	<u>c) Textlinguistische Ebene</u>
<u>Grammatische Kohärenz</u>		
• Fachbegriffe • Abstrahierende, differenzierende Ausdrücke	• Satzart: - Deklarativsatz (Aussagesatz) - Interrogativsatz (Fragesatz) - Imperativsatz (Aufforderungssatz)	• Explizite Wiederaufnahme durch: - Repetition (Wiederholung) - Substitution (Ersetzung)

• Die Verwendung von Adjektiven auf –bar, -los, -arm, reich usw. und mit dem Präfix nicht, schwach, stark • Komposita • Verben mit Vorsilben • Substantivierungen: Substantivierte Infinitive • Fachspezifische Abkürzungen • Wortfelder: - Oberbegriff (Hyperonomie) - Unterbegriff (Hyponymie) - Synonymie	- Wunschsatz (Desiderativsatz) - Ausrufesatz (Exklamativsatz)	- Pro-Formen (Pronomen, Pro- Adjektive, Pro-Verben, Pro-Adverbien) - Artikel
	• Satzform: - Hauptsatz oder Nebensatz Die inhaltliche Ordnung des Nebensatzes (vgl. Duden, 1995): - Kausalsatz - Konditionalsatz - Konzessivsatz - Adversativsatz - Temporalsatz - Nebensätze in einer Konfrontationsbeziehung - Nebensätze der Aussagepräzisierung - Modalsatz - Indirekte Rede - Indirekter Fragesatz - Relativsatz • Konjunktionale Verknüpfungen: - Die grammatische Klassifizierung der im Satz verwendeten Konjunktion - Bsp. die Konjunktion “dass” mit syntaktischer Funktion • Verbale Kategorien: Das sind die Kategorien, die sich auf das verwendete Verb im Satz beziehen. Dabei können folgende Aspekte analysiert werden: • Person: 1./2./3. Person • Numerus: Singular / Plural • Genus: Maskulin/Feminin/Neutrum	• Implizite Wiederaufnahme durch das Kontiguitätsverhältnis= semantische Kontiguität: - Ontologisch - Logisch - Kulturell • Semantische Verknüpfungsbeziehungen - Textimmanent - Sprachimmanent - Sprachtranszendent • Wiederholung grammatischer Elemente: - Tempuskontinuität, Genus Verbi, Modus • Verknüpfungsmittel: - Junktion Subordinierende und koordinierende Konjunktionen: - Relativsätze - Satzteilkonjunktionen - Infinitivkonjunktionen

• Tempus: Präsens, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I / Futur • Modus: Indikativ / Konjunktiv I oder Konjunktiv II / Imperativ • Genus Verbi: Aktiv / Passiv (Zustands- oder Vorstands-passiv)	• Textstrukturierende Mittel
• Typische Redemittel / Andere typische grammatische Strukturen im Satz: Darunter können auch bestimmte Funktionsverben analysiert werden, die mit einem festen Substantiv auftreten: -Verben mit einer festen Präposition und Kasus • Verwendung von komplexen Attributen • Erweiterte Nominalphrasen • Unpersönliche Ausdrucksweise (Bsp. man)	• Verweisrichtungen im Text (anaphorisch oder kataphorisch), darunter auch textkommentierende sprachliche Mittel
	• Andere Kohäsionsmittel -Chiasmus und Parallelismus (überwiegend in literarischen Texten) -Ellipse (Überwiegend in Verben) -Funktionsverbgefügen, die das Prädikat nicht allein, sondern nur in Verbindung mit anderen sprachlichen Elementen bilden können. -Verwendung von komplexen Attributen: Rechtsattribut / Linksattribut (Werbungen und mündliche Texte)

Aus der Tab. 1 kann abgeleitet werden, dass die Textanalyse sich somit auf drei Aspekte, und zwar auf lexikalische, syntaktische und textlinguistische Ebenen orientiert. Auf der lexikalischen Ebene (a) werden die Fachbegriffe und andere abstrahierende Ausdrücke analysiert, bei denen folgende Fragen beantwortet werden sollten. Die Übungen auf der lexikalischen Ebene sollten dementsprechend darauf aufbauen:

- Gibt es Fachbegriffe, die den Lernenden unbekannt sind oder gibt es Vokabel oder ein Fremdwort, das gelernt werden muss?
- Kommen differenzierende bzw. abstrahierende Fachbegriffe vor, die in dem linguistischen Kontext eine andere Bedeutung haben, also semantisch anders belegt sind?
- Existieren sprachlich komplexe Konstruktionen wie Substantivierungen, fachspezifische Abkürzungen, Verben mit Vorsilben etc.?

Auf der syntaktischen Ebene (b) stehen weitere, für das Fach (Linguistik) typische Elemente im Vordergrund, die grammatischen Elemente Satzart, Satzform, Inhaltliche Ordnung, Konjunktionale Verknüpfungen, Genus, Kasus, die Verbalen Kategorien (Person, Numerus, Modus, Tempus, Genus Verbi)

und andere typische Redemittel (Bsp. Komplexe Attribute, Funktionsverben etc.), die die Komplexität des Textes über die lexikalische Ebene hinaus tragen und die Verständlichkeit erschweren (vgl. Tab. 2).

Auf der textlinguistischen Ebene (c) wird die Textstruktur unter zwei Ebenen untersucht: Die grammatische und thematische Ebene. Die thematische Ebene orientiert sich an die kognitive Relation zwischen den Themen der im Text aufeinanderfolgenden Sequenzen. Dabei werden das "Textthema als Kern des Inhalts" und die Form der "s.g.n" "thematischen Entfaltung" analysiert (vgl. Brinker). In der grammatischen Ebene werden für den Textzusammenhang relevante syntaktische und semantische Verknüpfungsbeziehungen zwischen den aufeinander folgenden Sequenzen des Textausschnitts untersucht (ebd. Brinker, 2014). Darunter sind die Wiederaufnahmestruktur, Verweisformen, Wiederholung grammatischer Elemente (Bsp. Tempuskontinuität), Verknüpfungsmittel und weitere typische Kohäsionsmittel zu verstehen, die in der Tab. 1 c) ausführlich dargestellt wurden. Es sollte dabei jedoch betont werden, dass gewisse Aspekte der syntaktischen und textlinguistischen Ebene schwer voneinander abgetrennt werden können, da sie in einem engen Zusammenhang stehen. So kann man auf der syntaktischen Ebene (b) der Tab. 1 beispielsweise feststellen, dass unter den Verbalen Kategorien analysierter Tempus auf der textlinguistischen Ebene (c) zur Tempuskontinuität führt. Anders formuliert, kann man auch behaupten, dass die adäquate Verwendung der grammatischen Elemente wie Genus, Numerus, Genus Verbi, Kasus, Modus, Tempus, Pro-Formen, Konjunktionen und deren Zusammenwirken auf der Textebene zur Textkohärenz beitragen können. Parallel dazu kann man hinsichtlich der Studierenden im DaF-Lehramtsstudiengang feststellen, dass das Grammatikwissen für eine erfolgreiche Textproduktion allein nicht ausreichend ist. Um das grammatische Wissen auf die Textebene adäquat übertragen zu können, sollten Studierende über eine ausreichende grammatische Kompetenz verfügen (vgl. Çelik & Maden, 2016). Aus didaktischer Hinsicht bedeutet dies, dass Grammatik und Textlinguistik voneinander kaum isoliert betrachtet werden können. Bei den didaktischen Überlegungen sollte dieser Aspekt nicht außer Acht gelassen werden. Der nächste Teil befasst sich mit der repräsentativen linguistischen Textanalyse, an die die didaktischen Überlegungen zur Spracharbeit im Fach Linguistik anknüpfen.

Die Linguistische Textanalyse

Im Rahmen der Analyse wird zunächst Informationen über den ausgewählten Textausschnitt gegeben: Zunächst wird die Textklasse eingeordnet und die Niveaustufe ermittelt. Dann wird über das didaktische Ziel des Textausschnitts informiert, bevor der vollständige Text hinzugefügt wird. Alle Sätze, die im Textausschnitt vorkommen, werden der Reihe nach (1-10) nummeriert. Dabei wird der Überschrift in die Nummerierung der untersuchten Sätze nicht miteinbezogen. Abschließend wird der linguistischen Analyse übergegangen, die der Reihe nach auf der lexikalischen (a), syntaktischen (b) und textlinguistischen Ebene (c) durchgeführt wird.

In dem folgenden Textausschnitt handelt es sich um einen Sach- bzw. Fachtext als Textklasse, der als einen Informationstext (Lehrbuchtext) eingeordnet werden kann (vgl. Brinker, 2014). Er wurde aus der Fernstudieneinheit "Einführung in die germanistische Linguistik"¹ ausgewählt. Unter Beachtung der Kriterien für Deskriptoren des Referenzniveaus nach GER² kann der Textausschnitt zur Niveaustufe C1 zugeordnet werden. Mithilfe von diesem Text wird auf die Erweiterung des theoretischen linguistischen Fachwissens bzw. des deklarativen Wissens der Lehramtskandidaten des Lehramtsstudiengangs abgezielt:

"Kultur als Zeichensystem:

¹ Mit diesem Lehrwerk wurde im Studienjahr 2020-2021 an der Trakya Universität im Fach Linguistik aktiv gearbeitet.

² Vergleich dazu: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> und <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm> (letzter Abruf: 11.10.2024)

- (1) Wir können sagen, dass das (1), was wir eine Kultur nennen, nichts anderes ist als ein hochkomplexes und hochkompliziertes Netzwerk von Zeichensystemen. (2) Dies (2) lässt sich schon an einem sehr einfachen Beispiel veranschaulichen: (3) (3) Die Tatsache, dass in der deutschen Sprache die Bezeichnung Unkraut für die Vielzahl von unterschiedlichen Pflanzen existiert, die auf dem Feld und im Hausgarten unerwünscht sind, hatte und hat zur Konsequenz (4), dass diese Pflanzen überall dort, wo sie (5) auftreten, unnachsichtig entfernt und auch mit chemischen Mitteln vernichtet werden. (4) Die Trennung der Pflanzen und Kräuter in nützliche und in Unkräuter ist aber in der Natur überhaupt nicht gegeben; (6) (5) es handelt sich vielmehr um eine in die Natur hineingetragene Wertung durch den Menschen, die von einem ausschließlich auf ihn (7) bezogenen Nützlichkeitsdenken bestimmt ist. (6) Für eine große Zahl von Tieren z. B. stellen diese so genannten "Unkräuter" eine Hauptnahrungsquelle dar, deren Reduzierung bzw. Verschwinden für die Tiere existenzbedrohend sein kann. (7) In Kulturen dagegen, wie z. B. der hinduistisch-buddhistischen, die von einer Gesamtbeseelung der Natur ausgehen, wird in aller Regel auch eine sprachlich wertende Differenzierung der Pflanzenwelt unter reinen Nützlichkeitsgesichtspunkten für den Menschen fehlen. (8) Aus dieser Tatsache (8) ergibt sich folgende Konsequenz (9): (9) Wenn in einer anderen Kultur, in einer anderen Sprache, z. B. das entsprechende Wort für das deutsche Wort Unkraut fehlt, so zeigt dies (10), dass die in diesem Kulturkreis lebenden Individuen zu ihrer Umwelt eine andere Einstellung haben als Sprecher des Deutschen. (10) Aus unserem Beispiel (11) geht hervor, dass bei näherem Hinsehen schon tief greifende Unterschiede in sehr kleinen Bereichen des Netzwerks von Zeichensystemen feststellbar sind, die letztendlich eine K u l t u r ausmachen" (Textausschnitt aus: Einführung in die germanistische Linguistik, S. 10).

a) Analyse der lexikalischen Ebene

Auf der lexikalischen Ebene werden die nummerierten Sätze (1-10) im Textauschnitt der Reihe nach hinsichtlich der lexikalischen Besonderheiten untersucht, welche Lernende besonders überfordern können. Hinsichtlich des Leseverständnisses könnten sich folgende Wörter in dem gesamten Text als problematisch erweisen:

- Fachwörter, in diesem Fall eine Zusammensetzung (Komposita) mit einer fachspezifisch abweichender Bedeutung:
 - Hochkomplexes und hochkompliziertes Netzwerk von Zeichensystemen
- Weitere auffällige Komposita:
 - Kraut / Unkraut
 - Kräuter / Unkräuter
 - Hauptnahrungsquelle
 - Gesamtbeseelung
 - Kulturkreis
 - Pflanzenwelt
 - Nützlichkeitsdenken
 - Nützlichkeitsgesichtspunkt
 - Adjektive mit der Vorsilbe -un: unerwünscht, unnachsichtig
 - Adjektiv mit -bar: feststellbar
 - Adjektive, die aus einem Nomen und Verb abgeleitet werden: existenzbedrohend

- Nebenordnende Komposita: Hudistisch-buddhistisch
- Nominalisierungen, d.h. die Bildung eines Nomens aus einer anderen Wortart:
 - Trennung (Verb: trennen)
 - Differenzierung (Verb: differenzieren)
 - Reduzierung (Verb: reduzieren)
 - Einstellung (Verb: einstellen)
- Substantivierte Infinitive:
 - Das Verschwinden
- Verben mit Vorsilben:

-veranschaulichen, auftreten, entfernen, vernichten, bestimmen, ergeben, hervorgehen, ausmachen

b) Analyse der syntaktischen Ebene

Die untersuchten Elemente auf der syntaktischen Ebene werden in der folgenden Tab. 2 zusammenfassend dargestellt: In der ersten Spalte "Satz" sieht man die Sätze (1)-(10), die der Reihe aufgelistet sind. Diese Sätze werden hinsichtlich der linguistischen Besonderheiten, die in der Tab. 1 bereits ausführlich dargestellt wurden, untersucht. Die untersuchten Elemente werden dabei als Kategorien bezeichnet. Somit werden die Sätze (1-10) in der zweiten Spalte bis zu der neunten Spalte in den Kategorien 1-8 im Hinblick auf die Satzform, Satzart, Inhaltliche Ordnung, Konjunktionale Verknüpfungen, Verbalen Kategorien (Person, Numerus, Genus, Tempus, Modus), Genus Verbi, Kasus und die typischen anderen grammatischen Mittel untersucht:

8

Tabelle 2

Analyse der syntaktischen Ebene

	Kategorie 1	Kategorie 2	Kategorie 3	Kategorie 4	Kategorie 5	Kategorie 6	Kategorie 7	Kategorie 8
Satz	Satzart	Satzform	Inhaltliche Ordnung	Konjunktionale Verknüpfungen	Verbale Kategorien: Person Numerus Genus Tempus Modus	Genus Verbi	Kasus	Typische andere grammatische Mittel
(1)	Deklarativsatz	Nebensatz	Relativsatz und Konjunktionalsatz mit syntaktischer Funktion	Untergeordnete Konjunktion "dass" mit syntaktischer Funktion	1.Person Plural Feminin/Neutrum Präsens Indikativ	Aktiv	Nominativ, Akkusativ	Komplexe Attribute: "hochkomplexes und hochkompliziertes Netzwerk von Zeichensystemen" (Erweiterte Nominalphrase in Form von Präpositionalphrase)
(2)	Deklarativsatz	Hauptsatz	Keine	Keine	3.Person Singular Neutrum Präsens Indikativ	Aktiv	Nominativ, Dativ	Keine

Linguistische Textanalyse von Fachtexten: Methodische Ansätze zur Förderung der Textkompetenz türkischer DaF-Lehramtsstudierender

(3)	Deklarativsatz	Nebensatz	Zwei Relativsätze und ein Konjunktionalsatz mit syntaktischer Funktion	Untergeordnete Konjunktion "dass" mit syntaktischer Funktion	3. Person Singular, Plural Feminin, Neutrum, Maskulin Präsens, Präteritum Indikativ	Aktiv, Zustandspassiv (mit sein), Vorgangspassiv (mit werden)	Nominativ, Akkusativ, Dativ	Verwendung von mehreren Rechts- und Linksattributen; Funktionsverb: zur Konsequenz haben
(4)	Deklarativsatz	Hauptsatz	Keine	Keine	3. Person Singular, Plural Feminin, Neutrum Präsens Indikativ	Zustandspassiv (mit sein)	Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ	Komplexe Attribute: Verwendung von Rechts- und Linksattributen
(5)	Deklarativsatz	Nebensatz	Relativsatz	Keine	3. Person Singular, Plural Neutrum, Feminin, Maskulin Präsens Indikativ	Aktiv, Zustandspassiv (mit sein)	Nominativ, Akkusativ, Dativ	Komplexe Attribute: "eine in die Natur hineintragende Wertung durch den Menschen"; "auf ihn bezogenes Nützlichkeitsdenken"
(6)	Deklarativsatz	Nebensatz	Relativsatz	Keine	3. Person Plural Feminin, Neutrum Präsens Indikativ	Aktiv	Nominativ, Akkusativ, Genitiv, Dativ	Verwendung von Rechts- und Linksattributen
(7)	Deklarativsatz	Nebensatz	Relativsatz	Keine	3. Person Singular Feminin, Maskulin Präsens, Futur I Indikativ	Aktiv	Nominativ, Akkusativ, Dativ	Komplexe Attribute: "eine sprachlich wertende Differenzierung der Pflanzenwelt unter reinen Nützlichkeitsgesichtspunkten"
(8)	Deklarativsatz	Hauptsatz	Keine	Keine	3. Person Singular Feminin Präsens Indikativ	Aktiv	Nominativ, Dativ	Musterhafte Verwendung von textstrukturierenden Mitteln: "es ergibt sich folgende Konsequenz"
(9)	Deklarativsatz	Nebensatz	Konditionalsatz	Konditionale Konjunktion "wenn"	3. Person Singular Feminin, Neutrum, Maskulin Präsens Indikativ	Aktiv	Nominativ, Akkusativ, Dativ	Komplexe Attribute: "[...]in dem Kulturkreis lebenden Individuen zu ihrer Umwelt"
(10)	Deklarativsatz	Nebensatz	Satz mit syntaktischer Funktion	Untergeordnete Konjunktion "dass" mit syntaktischer Funktion	3. Person Singular, Plural Neutrum, Maskulin, Feminin Präsens	Aktiv	Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ	Komplexe Attribute: "in sehr kleinen Bereichen des Netzwerks von Zeichensystemen"

Aus der Analyse der syntaktischen Ebene des Textausschnitts können resümierend folgende Aspekte festgehalten werden:

- Die Satzart wird ausschließlich von Deklarativsätzen bestimmt.
- Bei der Satzform handelt es sich um die überwiegende Verwendung von Nebensätzen, wobei Relativsätze und Konjunktionalsätze im Vordergrund stehen.

- Die Satzverbindungen sind so komplex, sodass in einem einzigen Satz Relativsatz und Konjunktionalsatz gleichzeitig auftreten.
- Aufgrund der komplexen Satzverbindungen gibt es in einem einzelnen Satz mehrere Verben, die bei den Verbalen Kategorien berücksichtigt werden müssen.
- Die Differenzierung der Kasus in einzelnen Sätzen stellt ebenfalls eine Problematik dar da viele grammatische Aspekte wie Genus, Numerus, Valenz, Flexion, Präpositionen auf die Differenzierung einwirken. Es kann bei einigen Sätzen festgestellt werden, dass in einigen Segmenten alle 4 Fälle gleichzeitig auftreten.
- Tempus wird von Präsens, Genus Verbi von Aktiv dominiert, wobei in den Segmenten (3) und (5) Zustandspassiv mit "sein" gebraucht wird.
- In den meisten Sätzen werden komplexe Attribute (Recht-und Linksattribute) verwendet, und zwar in Form von erweiterten Nominalphrasen, Präpositionalphrasen etc.

c) Analyse der textlinguistische Ebene

Der Textausschnitt realisiert aus kommunikativ-funktionaler Hinsicht eine informative Textfunktion. Um es konkreter zu formulieren, wird es versucht, Lernende über den Begriff "Kultur" aus linguistischer Hinsicht zu informieren. Der Text verfährt dabei im Ansatz argumentierend, die sich durch die argumentative Themenentfaltung manifestiert (vgl. dazu Brinker, 2014). Thematisch kann der Text in drei Abschnitte gegliedert werden:

1. Im ersten Satz wird in Form eines Aussagesatzes eine These über die Kultur getroffen. (These)
2. In den darauf folgenden Sätzen wird diese These mit Argumenten aus der deutschen Kultur und anderen Kulturen belegt (Segment 2-9: Argument).
3. In dem letzten Satz wird die entsprechende Konsequenz daraus gezogen (Segment 10: Schlussregel) (vgl. Brinker, 2014)

10

Das Hauptthema des Textes wird durch die leitende These im ersten Satz repräsentiert. Mit anderen Worten ist die Aussage in Segment 1, dass die Kultur ein hochkomplexes Netzwerk von Zeichensystemen ist das Hauptthema des Textes, aus dem sich die anderen Themen des Textes ableiten lassen.

In struktureller Hinsicht ergibt die Wiederaufnahmestruktur des Textausschnitts das folgende Bild: Der Bezugsausdruck "Kultur" im Satz (1) wird bereits in demselben Satz durch eine Pro-Form bzw. Relativpronomen "das" und durch eine substantivistische Wortgruppe, und zwar in Form einer Substitution "hochkomplexes und hochkompliziertes Netzwerk von Zeichensystemen", die in dem jeweiligen Textzusammenhang mit dem Wort "Kultur" referenzidentisch verwendet wird, wieder aufgenommen. Der zweite Satz fängt zwar mit einer Pro-Form bzw. einem Demonstrativpronomen "dies" an, die normalerweise auf die explizite Wiederaufnahme hinweist, aber dabei wird nicht speziell auf ein bestimmtes Substantiv aus der vorangehenden Sequenz verwiesen, sondern der ganze Satzteil bzw. die ganze Aussage im Satz (1) vertreten. Dies kann für Lernende im DaF-Bereich zwar irritierend sein. Solchen Verweisformen kann man jedoch bei komplex strukturierten Texten des Öfteren begegnen. Im Satz (3) wird das Substantiv "Unkraut" explizit durch den übergeordneten Ausdruck "Pflanzen" wieder aufgenommen, der in derselben Sequenz mehrmals durch die Repetition desselben Substantivs wieder aufgenommen wird. Im Verlauf derselben Sequenz wird dieser selbst zum Bezugsausdruck für die Pro-Form bzw. den Relativpronomen "die" und den Personalpronomen "sie". Die Relation zwischen der impliziten Wiederaufnahme liegt vor zwischen den wieder aufnehmenden Ausdrücken "Pflanzen", "Feld", "Hausgarten" und "Natur" im Satz (3) und (4); es handelt sich dabei jedesmal um ein kulturell begründetes Kontiguitätsverhältnis. Im Satz (4) besteht eine explizite Wiederaufnahme zwischen dem übergeordneten Bezugsausdruck "Pflanzen" und den wieder aufnehmenden Ausdrücken "Kräuter" und "Unkräuter". Eine

implizite Wiederaufnahme liegt wiederum in derselben Sequenz zwischen “Kräuter” und “Unkräuter”, die sich durch ein logisches Kontiguitätsverhältnis manifestiert. Das Substantiv “Natur” im Satz (4) wird im Satz (5) durch die Repetition desselben Substantivs wieder aufgenommen. Die zum ersten Mal im Satz (5) auftretenden Bezugsausdrücke “Wertung” und “Menschen” werden in derselben Sequenz durch die folgenden Pro-Formen wieder aufgenommen: Das Substantiv “Wertung” wird in einem Relativsatz, der durch den Relativpronomen “die” eingeleitet ist, wieder aufgenommen, während das Substantiv “Menschen” in demselben Relativsatz durch den Personalpronomen “ihn” wieder aufgenommen wird. Im Satz (6) liegt wiederum eine explizite Wiederaufnahme durch die Repetition desselben Substantivs “Unkräuter” vor, die durch den Relativpronomen “deren” eingeleitet ist. In derselben Sequenz wird der Bezugsausdruck “Tiere” ebenfalls durch die Repetition desselben Substantivs in demselben Relativsatz wieder aufgenommen. Eine semantische Relation liegt im Satz (7) vor zwischen den Bezugsausdrücken “Kulturen” und “hinduistisch-buddhistischen”, welche durch eine textimannente Indiz geleistet wird. Wenn wir beispielsweise als Rezipient aus unserer Welterfahrung her auch nicht wüssten, ob “hinduistisch-buddhistisch” eine Kultur ist, erfahren wir in derselben Sequenz durch die Verwendung der Junktion, exakter ausgedrückt, der Satzteilkonjunktion “Kulturen wie”, die in den Satzteil angeschlossen ist, dass diese eine Kultur ist. Im weiteren Verlauf derselben Sequenz wird die ganze Satzteilkonjunktion “Kulturen wie die hinduistisch-buddhistischen” durch den Relativpronomen “die” wieder aufgenommen, die uns eine spezifische Information über diese Kultur vermittelt. Überdies kann festgestellt werden, dass in derselben Sequenz die Substantive “Natur” und “Menschen” aus Satz (6) durch die Repetition derselben Substantive; das Substantiv “Wertung” aus Satz (6) durch den referenzidentisch verwendeten und übergeordneten Ausdruck “sprachlich wertende Differenzierung der Pflanzenwelt” explizit wieder aufgenommen werden. Im Satz (9) werden die Bezugsausdrücke “Kultur” und “Unkraut” aus den vorangehenden Sequenzen durch die Wiederholung derselben Substantive explizit wieder aufgenommen, wobei zwischen den Ausdrücken “Kultur”, “Sprache” und “in diesem Kulturkreis lebende Individuen” eine implizite Wiederaufnahme besteht, die einem kulturell begründeten Kontiguitätsverhältnis zugrunde liegt. Eine weitere Relation der impliziten Wiederaufnahme liegt vor zwischen den Ausdrücken “in diesem Kulturkreis lebenden Individuen” und “Sprecher des Deutschen”. Es handelt sich dabei um ein logisches Kontiguitätsverhältnis: Der Ausdruck “in diesem Kulturkreis lebende Individuen” verweist dabei auf andere Kulturen als Deutsche, während der Ausdruck “Sprecher des Deutschen” exakt auf die deutsche Kultur verweist. Abschließend im Satz (10) wird das Substantiv “Unterschiede in den Netzwerken des Zeichensystems” in derselben Sequenz durch den Relativpronomen “die” und das Substantiv “Kultur” durch die Wiederholung desselben Substantivs wieder aufgenommen.

Insgesamt ergibt sich hinsichtlich der Funktion der Verweisformen das folgende Bild³: Segment (1) verweist kataphorisch auf den Relativsatz in derselben Sequenz; Segment (2) ist anaphorisch auf Satz (1) bezogen, wobei Segment (3) in Form eines Doppelpunktes als ein textstrukturierendes Mittel einen kataphorischen Signalwert hat. Segment (4) “zur Konsequenz” fungiert wieder als ein textstrukturierendes Mittel und verweist kataphorisch auf den nachfolgenden Satzteil in derselben Sequenz, der mit einer Konjunktion syntaktischer Funktion “dass” eingeleitet wird. Der Personalpronomen “sie” in Segment (5) verweist anaphorisch in derselben Sequenz auf das Substantiv “Pflanzen”. Der Personalpronomen im Akkusativobjekt “ihn” in Segment (7) verweist anaphorisch auf das Substantiv “Menschen”. In Segment (8) ist der Ausdruck “aus dieser Tatsache” anaphorisch auf Satz (7) bezogen, wobei in derselben Sequenz der Ausdruck “folgende Konsequenz” in Segment (9) wieder als ein textstrukturierendes Mittel sich auf den nachfolgenden Satz (9) bezieht. Segment (10) “dies” ist kataphorisch auf den folgenden “dass-Satzteil” mit syntaktischer Funktion bezogen; Abschließend ist Segment (11) anaphorisch auf Satz (3) bis (9)

³ Im Rahmen der textlinguistischen Ebene werden die Verweisformen in den jeweiligen Sätzen des Textauschnitts unterstrichen und als Segmente (1)- (11) bezeichnet.

bezogen. Damit werden zusammenfassend die Segmente 2, 5,7, 8,11 anaphorisch gebraucht, während die Segmente 1, 3, 4, 9, 10 kataphorisch gebraucht werden.

Für die Analyse der textlinguistischen Ebene lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Kombination der anaphorischen und kataphorischen Verknüpfungsrichtung sowie die Wiederaufnahmestruktur eine höchst komplexe Struktur aufweist. Das ist jedoch etwas, was bei komplizierten Textstrukturen auf C1 Niveau, vor allem, wenn es sich um einen Sach- oder Fachtext handelt, nicht selten eintritt: Dabei ist es eklatant, dass die jeweiligen Segmente nicht immer auf bestimmte Wörter gleicher Wortartzugehörigkeit verweisen, sondern dass sie auch ganze Satzteile aus einer vorangehenden oder nachfolgenden Textsequenz vertreten.

Didaktische Überlegungen zur Erweiterung der Textkompetenz

Die textlinguistische Analyse des Fachtextes führt vor Augen, dass Studierende im Fach Linguistik auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene mit unterschiedlichen Schwierigkeiten konfrontiert werden. Daher wird in dieser Studie davon ausgegangen, dass von der linguistischen Textanalyse als Grundlage entwickelte Spracharbeit bezüglich des Fachtextes, die auf drei Ebenen im Fach durchgeführt wird, zur Erweiterung der Textkompetenz von Lernenden beitragen kann. Im Folgenden werden einige Übungsvorschläge diesbezüglich vorgelegt, die repräsentativ vorgeführt werden. Angesichts der sprachlichen Situation der Lernenden im DaF- Bereich in der Türkei, die eingangs erläutert wurde, wird in dieser Studie von einem niedrigen Sprachniveau der Lernenden ausgegangen. Die Übungsvorschläge werden dementsprechend von der lexikalischen Ebene schrittweise zur textlinguistischen Ebene entwickelt (vgl. Kast, 2001). In diesem Kontext sollte jedoch betont werden, dass in einer konkreten Unterrichtsplanung die sprachlichen Unterschiede (Binnendifferenzierung) zwischen den Lernenden beachtet werden sollte. Überdies ist es auch ratsam, dem Lernstand der Lernenden im Sinne des Scaffolding durch eine Lernstandanalyse zu ermitteln, bevor eine Unterrichtsplanung implementiert wird (vgl. Gibbons, 2002; Kniffka, 2012).⁴

12

Auf der lexikalischen Ebene durchgeführte linguistische Textanalyse des repräsentativen Fachtextes hilft uns zu verstehen, dass Lernende vor allem mit vielen Fachbegriffen in Form von Komposita konfrontiert werden. Daher ist es auf der lexikalischen Ebene sinnvoll, zum Fachtext gerichtete sprachliche Übungen zu Komposita hineinzubeziehen. Lernende sollten gezielt darauf hingewiesen werden, dass Komposita in linguistischen Fachtexten in unterschiedlichen Formen auftreten können. Sie sollten gefördert werden, diese Komposita zu erkennen und diese fachsprachlich auch zum Ausdruck bringen. Daher sollte ihnen reichlich Gelegenheit gegeben werden, um mit dem Fachtext sprachliche Arbeit durchführen zu können. Dabei ist es auch sinnvoll, auf allen Ebenen der Spracharbeit, Lerntipps in Form von Übersetzungshilfen, Erklärungen in L1 etc. anzubieten, die den Lernprozess unterstützen können. Darüber hinaus können auch Übungen, die L1, L2 und L3 in den Lernprozess miteinbeziehen, zur Sprachbewusstheit der Lernenden positiv beitragen:

Übungsvorschlag 1 zur lexikalischen Ebene

Hinweis: Eine Komposition ist die Zusammensetzung von mehreren Wörtern. Das Ergebnis dieses Prozesses ist ein Kompositum⁵ (Plural: Komposita). Komposita können nach der Wortart der kombinierten Wörter

⁴ Bei dem Begriff "Scaffolding" handelt es sich um eine technische, sprachliche Unterstützung, bei der die sprachlichen Kenntnisse der Lernenden systematisch ausgebaut werden. Mehr zu dieser Thematik: Kniffka, G. (2010). Scaffolding. Pro Daz. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, 1-5. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_bericht.pdf (Letzter Abruf: 11.10.2024).

⁵ Lerntipp 1: Hatırlayalım: Sonu -um ile biten kelimeler Latince kökenlidir ve her zamen "Neutrum" (das) alır. Bu kelimeler çoğul yapıda da -a- ekini alırlar:
Bsp: Das Kompositum-die Komposita

unterschieden werden. Es gibt im Deutschen viele Möglichkeiten, Wörter zu kombinieren. In unserem Fachtext werden wir und mit diesen Möglichkeiten beschäftigen.

Beispiel: Kulturkreis: Nomen + Nomen= Dieses Kompositum **besteht**⁶ aus dem Nomen "Kultur" und aus dem Nomen "Kreis".

Aufgabe 1

a) Lesen Sie den Hinweis! Versuchen Sie in Ihrer Muttersprache zu erklären, was ein "Kompositum" ist! (Plenum, 10 dak.)

b) Lesen Sie den Fachtext "Kultur als Zeichensystem" selektiv und unterstreichen Sie Wörter, bei denen sich um ein Kompositum handeln könnte (Einzelarbeit, 15 Min.).

c) Schreiben Sie die Komposita der Reihe nach und schreiben Sie, aus welchen Wortarten diese Komposita bestehen. (Bir kelime için örnek evrilmiştir. Metinde bulduğunuz diğer örnekleri de benzer şekilde yazınız. Emin olmadığınız kelime türlerinde internette yararlanabilirsiniz.) (Einzelarbeit, 20 Min.)

Beispiel: Unkraut: Präfix + Nomen: Dieses Kompositum besteht aus einem "Präfix" und aus einem "Nomen".

Was bedeuten die Komposita, die Sie gefunden haben, in Ihrer Muttersprache? (Bulduğunuz kelimelerin ana dilinizde karşılığı ne olabilir? Araştırınız ve zorlandığınız kelimelerle ilgili notlar alınız.) (Einzelarbeit und anschließend Plenum 15 Min.)

Gibt es in Ihrer Muttersprache und in der englischen Sprache auch "Komposita"? Wenn ja, wie werden sie gebildet? Diskutieren Sie mit Ihrem Partner und schreiben Sie einige Beispiele auf! (Partnerarbeit, 10 Min.)

Bestimmen Sie die Wortart im Erstglied⁷ oder im Zweitglied der folgenden Komposita! Schreiben Sie den Genus der Wörter auf! (Boşluklara uygun düşen eksik kelime türünü yazınız. Artikel belirlemek için sözlük kullanabilirsiniz.) (Einzelarbeit, 10 Min.)

	Erstglied		Zweitglied		Genus (Geschlecht)
Beispiel: Kulturkreis=	<u>Nomen</u>	+	Nomen		der
Netzwerk=.	_____	+	_____		_____
Zeichensystem=	_____				
Nützlichkeitsgesichtspunkt=					

d) Wie wird der Genus der Komposita bestimmt? Füllen Sie die Lücken in folgenden zwei Formulierungen in Aktiv und Passiv aus. (Uygun olan kelimeyi boşluğa yazınız ve ifade farklılıklarını inceleyiniz) (Einzelarbeit, 10.Min).

Aktiv: Bei zusammengesetzten Wörtern (=Komposita) bestimmt _____ den Genus des gesamten Kompositums.

⁶ Lerntipp 2: bestehen + aus + Dat: bir şeyden oluşmak

⁷ Lerntipp 3: Das Kompositum besteht aus zwei Bestandteilen:

Orangensaft:

Orangen

saft

Erstglied

Zweitglied

Bestimmungswort

Grundwort

Passiv:⁸ Bei zusammengesetzten Wörtern (=Komposita) im Deutschen wird der Artikel des gesamten Kompositums durch den Artikel des _____ bestimmt."

Auf der syntaktischen Ebene durchgeführte Textanalyse zeigt, dass die Satzverbindungen im Fachtext überwiegend durch komplexe Sätze gekennzeichnet sind. In einem einzigen Satz treten Konjunktionalsätze und Relativsätze gleichzeitig auf. Daher sollte in die Spracharbeit gezielte Übungen zur Satzart und Satzform eingebettet werden (vgl. Tab.2). Lernende sollten in der Spracharbeit trainiert werden, zwischen Hauptsatz und Nebensatz zu unterscheiden. Des Weiteren sollten sie unterschiedliche Formen von Nebensätzen auch erkennen und voneinander unterscheiden können:

Übungsvorschlag 2 zur syntaktischen Ebene

Hinweis 1: Ein Hauptsatz ist ein Satz, der für sich alleine stehen kann und eine vollständige Bedeutung hat. Er enthält normalerweise ein Subjekt und ein Prädikat (Verb) und folgt meist der standardmäßigen Wortstellung: Subjekt – Prädikat – Objekt. Es gibt jedoch unterschiedliche Typen von **Satzarten**, die mithilfe der Sprechhandlungen differenziert werden.

1. Aussagesatz (Deklarativsatz)⁹: Er liest ein Buch.
2. Interrogativsatz (Fragesatz)¹⁰: Liest er ein Buch? (Ja, Nein Frage) Was liest er? (Offene Frage)
3. Aufforderungssatz (Imperativsatz)¹¹: Lies das Buch!
4. Wunschsatz (Desiderativsatz)¹²: Wenn ich doch mehr Zeit hätte!
5. Ausrufesatz (Exklamativsatz)¹³: Das ist ja ein schöner Ring!

Im Gegensatz zu Nebensätzen, die zusätzliche Informationen liefern und oft von Hauptsätzen abhängig sind, können Hauptsätze ohne weitere Ergänzungen auskommen.¹⁴

14

Hinweis 2: Es gibt im Deutschen Nebensätze, die ein einleitendes Element aufweisen. Die **Satzform** kann nach der Art des Einleitungselements unterschieden werden.¹⁵

⁸ Lerntipp 4: Almanca bilimsel metinlerde "Passiv" yapısı sık kullanılır. Bu bağlamda "bestimmen" fiili: wird bestimmt + durch + Akk. şeklinde kullanılmalıdır.

⁹ Lerntipp 5: Almancada cümle türleri (Satzarten) dil bilgisinde gerek Almanca terimlerle gerekse onların yerine kullanılan ve parantez içinde belirtilen Latince kökenli kelimelerle ifade edilir.

Aussagesatz (Deklarativsatz): Bildirme cümleleri, bir durumu veya olayı bildiren düz cümlelerdir. Bu cümleler genellikle bir noktalama işareti (.) ile biter. Örnek: „Er liest ein Buch. “(O, bir kitap okuyor.)

¹⁰ **Fragesatz (Interrogativsatz):** Soru cümleleri, bir şey hakkında bilgi almak için kullanılan cümlelerdir. Bu cümleler genellikle bir soru işareti (?) ile biter.

- İki tür soru cümlesi vardır: Evet/Hayır soruları ve açık uçlu sorular.

¹¹ **Aufforderungssatz (Imperativsatz):** Emir cümleleri, birini bir şey yapmaya yönlendiren veya bir isteği ifade eden cümlelerdir. Bu cümleler genellikle bir ünlem işareti (!) ile biter.

¹² **Wunschsatz (Desiderativsatz):** Dilek cümleleri, dilek, arzu veya isteği ifade eden cümlelerdir.

¹³ **Ausrufesatz (Exklamativsatz):** Ünlem cümleleri, duygusal ifadeleri, şaşkınlık, sevinç veya hayal kırıklığını ifade eden cümlelerdir. Bu cümleler genellikle bir ünlem işareti (!) ile biter.

¹⁴ Lerntipp 6: Ana cümleler, yan cümlelerin (Nebensätze) aksine, doğrudan ve tam anlamlı bir yapıya sahiptir ve ek bilgiye ihtiyaç duymazlar. Yan cümleler genellikle ana cümlelere ek bilgi sağlamak için kullanılır ve tek başına tam anlam ifade edemezler.

¹⁵ Lerntipp 7: Açıklamada geçen "einleitendes Element" kavramı "tanıtıcı element" olarak Türkçeye çevirilebilir. Almancada bir tanıtıcı elementi içeren yan cümleler bulunmaktadır. Yan cümlelerin türü, bu tanıtıcı elementin türüne göre sınıflandırılabilir. (Bknz. 1.2. ve 3)

Bu yan cümle yapılarında fiil her zaman sona gelir: Er liest ein Buch, das ihm sein Freund empfohlen hat.

1. Konjunktionalsatz (Bağlaç cümlesi): Sie wusste nicht, **dass** er ihr Vater ist.
2. Relativsatz (İlgi cümlesi): Ich kenne die Frau, **die** letzte Nacht ermordet wurde.
3. Eingebetteter Fragesatz (İççe geçen soru cümlesi): Ich weiss nicht, **wann** er kommt. Ich weiss nicht, **ob** er kommt.

Aufgabe 2

- a) Lesen Sie den Hinweis 1. Schreiben 5 Hauptsätze auf Deutsch, die 5 unterschiedliche Satzarten enthalten. (Her bir ana cümle türü için bir örnek yazınız.) (Einzelarbeit, 10 Min.).
- b) Lesen Sie den Hinweis 2. Versuchen Sie für jede Satzform (1-3) einen Nebensatz zu bilden (Her bir tanıtıcı element için (1-3) Almanca bir yan cümle yazınız. (Einzelarbeit, 10 Min.)
 1. Konjunktionalsatz: _____.
 2. Relativsatz: _____.
 3. Eingebetteter Fragesatz: _____.
- c) Es liegen unterschiedliche Satzvarianten vor, die aus dem Textausschnitt stammen. Versuchen Sie die Sätze nach Satzarten und Satzformen zu analysieren und zu differenzieren. Vergleichen Sie abschließend ihre Analyse mit ihrem Partner! (Aşağıdaki cümleleri analiz ederek yan cümle mi, yoksa ana cümle mi karar veriniz. Eğer yan cümle ise hangi türde bir yan cümle olduğunu yazınız. Son olarak partnerinizle sonuçlarınızı kıyaslayınız). (Einzelarbeit, 10 Min.; Partnerarbeit, 10 Min.)
 1. Eine Kultur ist nichts anderes als ein hochkompliziertes Netzwerk von Zeichensystemen.
 2. Die Tatsache, dass in der deutschen Sprache die Bezeichnung Unkraut für die Vielzahl von Pflanzen existiert, hat etwas zur Konsequenz.
 3. Die Pflanzen, die dort auftreten, sind unerwünscht.
 4. Die Trennung der Pflanzen und Kräuter in nützliche und in Unkräuter ist aber in der Natur nicht gegeben.
 5. Es handelt sich vielmehr um eine in die Natur hineingetragene Wertung durch den Menschen.
 6. Für eine Großzahl von Tieren stellen die "Unkräuter" eine Hauptnahrungsquelle dar, deren Reduzierung bzw. Verschwinden für die Tiere existenzdrohend sein kann.
 7. Wenn in einer anderen Kultur, in einer anderen Sprache das entsprechende Wort für das deutsche Wort "Unkraut" fehlt, zeigt dies, dass die in diesem Kulturkreis lebenden Menschen eine andere Einstellung haben.
 8. Aus unserem Beispiel geht hervor, dass Unterschiede in den Bereichen von Zeichensystemen feststellbar sind, die eine Kultur ausmachen.
- d) Versuchen Sie die Sätze, die sie analysiert haben, ins Türkische zu übersetzen. Was ist anders oder wo haben Sie bei der Übersetzung die meisten Schwierigkeiten? Schreiben Sie in Stichpunkten auf! (Einzelarbeit, 15 Min.) (Materialien: Internet, Wörterbüch) (Analiz ettiğiniz cümleleri Türkçeye çevirmeye çalışınız. En çok zorlandığınız noktaları not alınız).
- e) Vergleichen Sie ihre Übersetzungen mit ihrem Partner und diskutieren Sie über Gemeinsamkeiten oder eventuelle Unterschiede! (Gruppenarbeit, 10 min.) (Çevirileri grubunuzla kıyaslayıp ortak noktalar ve muhtemel farklılıklar hakkında tartışınız).
- f) Wie haben Sie das Wort "Unkraut" ins Türkische übersetzt? Existiert überhaupt ein Wort für das deutsche Wort "Unkraut" in ihrer Kultur? Diskutieren Sie im Plenum über die sprachlichen Unterschiede! (Plenum, 10 Min.)

Die Analyse der textlinguistischen Ebene führt vor Augen, dass die Struktur der anaphorischen und kataphorischen Verknüpfungen sowie deren Wiederaufnahmemechanismen äußerst komplex angelegt ist. In der Sprachvermittlung wird daher empfohlen, Lernende schrittweise mit Verweisstrukturen im Text, insbesondere in Form von Pro-Formen, vertraut zu machen. Sie sollten vor allem sprachliche Mittel wie Pro-Formen kennenlernen und sich der Verweisrichtungen im Text bewusst werden. Des Weiteren sollten sie zwischen anaphorischen und kataphorischen Pro-Formen unterscheiden können, um deren Funktionen im Text richtig zu verstehen und anzuwenden.

Übungsvorschlag 3 zur textlinguistischen Ebene

Hinweis 1: **Pro-Formen**¹⁶ sind sprachliche Mittel, die andere im vertreten oder auf sie verweisen. Pronomina sind die geläufigsten Pro-Formen:

Bsp: (1) *Der Mann* arbeitet als CEO bei Siemens. (2) *Er* ist auch für die Sicherheitstechnik zuständig.

Wir sehen in diesem Beispiel, dass das Substantiv “der Mann” im Satz (1) von einem Personalpronomen “er” im Satz (2) **vertreten wird**.

Hinweis 2: Die Verweisung in einem Text kann in zwei Richtungen erfolgen:

- a) Die erste Möglichkeit ist von rechts nach links, also “rückwärts” auf schon genannte Elemente. Diese wird dann als **anaphorische (zurückweisende) Pro-Form** bezeichnet:

Bsp: **Der Mann** arbeitet als CEO bei Siemens. **Er** ist auch für die Sicherheitstechnik zuständig.



Bsp: Ich habe heute **Linsensuppe** gekocht. **Sie** ist deine Lieblingssuppe.

- b) Die zweite Möglichkeit verläuft von links nach rechts und wird als **kataphorische Pro-Form (vorwärts gerichtet)** klassifiziert, da sie **vorwärts** auf nachfolgende sprachliche Elemente Bezug nimmt.

Bsp: Ich weiß, welche **Sprachen** mich am meisten interessieren: *Deutsch und Englisch*.



Bsp: **Ziel der Arbeit ist es**, *Verweisformen in der deutschen Sprache zu lernen*.

Aufgabe 3

- Lesen Sie den Hinweis 1. Schreiben Sie weitere drei Beispiele, wo Pro-Formen auftreten. Unterstreichen Sie die jeweiligen Pro-Formen in den Sätzen. (Pro-Form içeren üç tane Almanca örnek yazınız ve yinelemelerin altını çiziniz) (Einzelarbeit, 10 Min.)
- Überlegen Sie mit Ihrem Partner, was für eine Funktion die Pro-Formen in der deutschen Sprache haben können. Schreiben Sie in Stichpunkten auf. (Partnerarbeit, 10 Min., Plenum 5 Min.)
- Gibt es in Ihrer Muttersprache auch Pro-Formen? Was für eine Funktion haben sie im Text? Diskutieren Sie mit ihrem Partner und schreiben Sie ihre Gedanken mithilfe von Beispielsätzen in Ihrer Muttersprache! (Partnerarbeit, 15 Min. Plenum 5 Min.) (Ana dilinizde “pro-formlar” var mı? Var ise

¹⁶ Lerntipp 8 “Pro-Formen” ifadesi Türkçeye “yineleme” olarak çevirilebilir. Pro-Formlar başka kelimelerin yerini alan (vertreten) veya onlara atıfta bulunan (verweisen) dilbilgisel araçlardır. Almancada zamirler en yaygın “pro-formlardır”.

- bunların işlevleri neler? Düşüncelerinizi partnerinizle tartışarak somut örnekler aracılığıyla ana dilinizde yazınız).
- d) Lesen Sie die folgenden Textauschnitte (1) und (2) durch. Umkreisen Sie die Pro- Formen in den jeweiligen Texten, die auf den Begriff “Kultur” verweisen. (Einzelarbeit, 10 Min.)
- (1) Kultur ist ein System von gemeinsamen Werten, Traditionen und Normen in einer Gesellschaft oder Gruppe. Sie zeigt sich in Symbolen, Praktiken und Kommunikation, die Verhalten und Identität der Mitglieder prägen. Diese entwickelt sich durch menschliche Interaktion ständig weiter.
- (2) Kultur ist ein System von gemeinsamen Werten, Traditionen und Normen in einer Gesellschaft oder Gruppe. Das Opfer-Fest wird in Deutschland auch gefeiert. Sie ist eine Reflektion der türkischen Kultur.
- e) Welche Definition von “Kultur” im Textauschnitt (1) und (2) ist für Sie verständlich? Diskutieren Sie mit Ihrem Partner! (Partnerarbeit, 10 Min., Plenum 10 Min.)
- f) Lesen Sie den Hinweis 2. Was ist der Unterschied zwischen anaphorischen und kataphorischen Pro-Formen im Text? Wie würden Sie diese Begriffe ins Türkische übersetzen! Schreiben Sie in Ihrer Muttersprache auf! (Metin içinde “anaphorische ve kataphorische Pro-Formen” arasındaki farklar nelerdir? Bu kavramlar Türkçeye nasıl çevrilebilir? (Einzelarbeit, 10 Min. Plenum, 10 Min.)
- g) Lesen Sie den folgenden Textauschnitt. Analysieren Sie die Pro-Formen, die unterstrichen sind. Versuchen sie herauszufinden, in welche Richtung (anaphorisch oder kataphorisch) die Verweisungen erfolgen. Zeigen Sie die Verweisungsrichtungen mit einem Pfeil. (Aşağıdaki metin bölümünde, altı çizilmiş olan pro-formaların geriye dönük mü yoksa ileriye dönük mü olduğunu metni analiz ederek bulmaya çalışınız. Daha sonra bir ok ile yönlerini belirtiniz. (Einzelarbeit, 10 Min.) (Materialien: Wörterbuch).

Wir können sagen, dass das (1), was wir eine Kultur nennen, nichts anderes ist als ein hochkomplexes und hochkompliziertes Netzwerk von Zeichensystemen. (2) Dies (2) lässt sich schon an einem sehr einfachen Beispiel veranschaulichen: (3) (3) Die Tatsache, dass in der deutschen Sprache die Bezeichnung Unkraut für die Vielzahl von unterschiedlichen Pflanzen existiert, hat zur Konsequenz (4), dass diese Pflanzen überall dort, wo sie (5) auftreten, mit chemischen Mitteln vernichtet werden.

- h) Diskutieren Sie im Plenum, ob die Verweisformen im Textauschnitt eine regelmäßige Struktur aufweisen. Wie wirkt die Struktur der Verweisformen auf die Verständlichkeit des Textes aus? (Metin alıntısında yer verilen pro-formaların yönleri düzenli bir yapıda mı? Mevcut yapı metnin anlaşılabilirliğine nasıl etki ediyor? (Plenum, 10 Min.)

Schluss

Die intensiven Beobachtungen im DaF-Lehramtsstudiengang in der Türkei zeigen, dass die sprachlichen Kompetenzen der Studierenden oft nicht ausreichen, um den akademischen Anforderungen gerecht zu werden. Diese Diskrepanz ist besonders ausgeprägt in fachorientierten Fächern, in denen Studierende mit bildungssprachlichen Elementen konfrontiert werden, wie zum Beispiel Fachtexten oder fachspezifischen Aufgabenstellungen. Angesichts dieser Herausforderungen stellt sich die Frage, welche didaktischen Maßnahmen innerhalb der Fachdisziplinen im DaF-Bereich getroffen werden können, um die Textkompetenz der Studierenden so zu fördern, dass sie Fachtexte sowohl rezeptiv als auch produktiv souverän bewältigen können. In diesem Kontext wird die Hypothese vertreten, dass eine intensive Spracharbeit zum Fachtext, welche auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene erfolgt, zur signifikanten Förderung der Textkompetenz der Studierenden beitragen kann. Um dieses Ziel zu erreichen, wird in dieser Studie ein innovativer Ansatz der textlinguistischen Analyse präsentiert, der sich auf das Konzept der linguistischen Textanalyse von Brinker stützt, jedoch maßgeblich durch die Einbeziehung der lexikalischen und syntaktischen Dimensionen des Textes erweitert wird. Dieses neuartige Konzept der Textanalyse dient als didaktisch-methodische Grundlage zur Gestaltung der Spracharbeit im

Fachunterricht. Zur Veranschaulichung wird ein exemplarischer Fachtext, der nach festgelegten Kriterien für das Fach Linguistik ausgewählt wurde, basierend auf Çeliks Analyse (2024) untersucht. Aus dieser Analyse ergeben sich repräsentative Übungsvorschläge auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene, die speziell auf die sprachlichen Herausforderungen der Lernenden im DaF-Bereich in der Türkei abzielen. Ein besonderes Augenmerk wird dabei darauf gelegt, dass die Übungen systematisch und kleinschrittig von der lexikalischen zur textlinguistischen Ebene fortschreiten und durch reichhaltige sprachliche Inputs sowie zusätzliche Unterstützung in Form von Übersetzungen in die Erstsprache (L1), Lerntipps und Erklärungen gestützt werden. Da der ausgewählte Fachtext lexikalisch und syntaktisch besonders komplex ist, wird eine Sprachvereinfachung als Methoden-Werkzeug eingesetzt, indem komplexe Sätze in einfachere Strukturen umgewandelt werden, womit eine Überforderung der Studierenden vermieden wird (vgl. Leisen, 2019). Darüber hinaus wird bei der Implementierung der Spracharbeit auf der textlinguistischen Ebene großer Wert darauf gelegt, den Studierenden ausreichend Gelegenheit zu bieten, sich mit der Identifikation von Kohäsionsmitteln in Fachtexten auseinanderzusetzen. Dies fördert nicht nur das Verständnis der Textoberflächenstruktur, sondern erleichtert zugleich den Umgang mit sprachlich anspruchsvollen Fachtexten. Die Interaktion im Unterricht sollte zudem durch gezielte sprachliche Anreize, wie Diskussionsfragen oder Plenaraktivitäten unterstützt werden, um eine aktive kognitive und metakognitive Einbindung der Studierenden in den Lernprozess sicherzustellen. Es erscheint dabei sinnvoll, Aspekte der Erstsprache (L1), Zweitsprache (L2) und möglichen Drittsprache (L3) in die Spracharbeit zu integrieren, um die Sprachbewusstheit der Lernenden zu steigern.

Abschließend sei betont, dass das vorgestellte Konzept der textlinguistischen Analyse, gekoppelt mit der darauf basierenden Spracharbeit, dem DaF-Bereich und der Ausbildung von Deutschlehrkräften eine innovative Perspektive bieten kann. Es wird angenommen, dass dieser Ansatz in fachspezifischen Disziplinen weiterentwickelt und angewandt werden kann. Die vorliegende Studie dient somit als wegweisender Beitrag zur Spracharbeit in anderen fachorientierten Fächern des DaF-Lehramtsstudiengangs in der Türkei.

Literaturverzeichnis

- Akol, S. & Köksal, H. (2018). Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht. *Dialog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 6(2), 149-168.
- Akol, S. (2012). *Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Trakya Universität. Institut für Sozialwissenschaften. Edirne.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2018). *Sprachbildung in allen Fächern*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Brinker, K. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 8., Neubearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.
- Çelik, J. A. (2022). *Integriertes Sprach-und Fachlernen in der Deutschlehrausbildung im Fach Linguistik. Eine Aktionsforschung zu einem textlinguistisch-orientierten Didaktisierungsmodell*. Unveröffentlichte Dissertation. Trakya Universität. Institut für Sozialwissenschaften. Edirne.
- Çelik, J. A., & Sakarya Maden, S. (2016). Eine Studie zur Ermittlung der Einstellung der Lehramtskandidaten für Deutsch bezüglich der Kasusdifferenzierung im Deutschen. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1). 159-176.
- Drosdowski, G. (1995). *Duden. Band 4. Die Grammatik*. 5., völlig neu bearbeitete Auflage. Mannheim: Duden Verlag.

- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kast, B. (2001). *Fertigkeit Schreiben. Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding- Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.). *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (s. 208-225). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leisen, J. (2019). *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Spillmann, H.O. (2000). *Einführung in die germanistische Linguistik* (Vol. 5). Langenscheidt.
- Şenöz Ayata, C. (1992). *Metin Dilbilim ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. İstanbul Universität, Institut für Sozialwissenschaften.



Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi

Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur
The Journal of German Language and Culture Studies

Cilt 7 Sayı 1 Haziran 2025/ Volume 7 Issue 1 June 2025

Geliş Tarihi: 08.12.2024- Kabul Tarihi: 26.05.2025 /Submitted: 08.12.2024- Accepted: 26.05.2025

Doi: 10.55143/alkad.1598352

Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletinde Proje İlkokullarında Çokdilli Eğitim Modeli

The Multilingualism Project in Primary Schools in Rhine-Westphalia

Döndü ÖZTÜRK*

Altan ALPEREN**

Öz

Toplumun giderek heterojenleşmesi ve çokdilliliğin artması, çokdillilik programıyla bu çeşitliliğin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çalışma, Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde başlatılan "Anadili Eğitimi Yoluyla İlkokul Eğitimini Güçlendirme – Çokdillilik, Çocukların Eğitim Başarısını Destekler" programını incelemektedir. Bu programın amacı, çokdilli öğrencilerin dilsel ve kültürel potansiyelini sistematik bir şekilde okul ortamına entegre etmektir. Bu bağlamda, 2021 yılında yapılan bir yönetmelik değişikliğiyle mümkün hale gelen ilkökul öğretmenleri ile anadil dersleri öğretmenleri arasındaki koordineli çalışmaya özel bir vurgu yapılmaktadır. Çalışmanın amacı, çokdillilik ile eğitim başarısının etkileşimini incelemek ve derslerde sürdürülebilir uygulama için pratik yaklaşımlar geliştirmektir. Çalışmada yeni programın Alman sınıf öğretmenleri ve anadil öğretmenlerinin beraber görev aldıkları bu programa dair gözlemleri dahil edilmiştir. Çalışma programa katılan seçilmiş ilkökullarda yapılan nitel bir araştırmaya dayanmaktadır. Öğretmenler, ebeveynler ve okul yönetimi ile yapılan görüşmeler yoluyla çokdilli yaklaşımların derslere entegrasyonuna dair algılar ve deneyimler toplanmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, programın çocukların sosyal ve dilsel gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, kültürlerarası yetkinlikleri güçlendirdiğini ve dilsel çeşitliliğe dair farkındalık oluşturduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, analiz, çokdilliliğin eğitiminde bir kaynak olarak yalnızca bireysel öğrenme süreçlerini güçlendirmede değil, aynı zamanda toplumsal uyuma değerli bir katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Çalışma, programın daha da geliştirilmesine yönelik önerilerle sonlanmaktadır.

Anahtar sözcükler: Çokdillilik, Eğitim Politikası, Kültürel Farkındalık

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi, e-posta: ozturk.dondu2023@gmail.com, ORCID: 0009-0008-6985-1627

**Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, e-posta: alperen@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4109-1458



Abstract

Supporting multilingualism in primary schools represents an important step toward fostering children's identity development and educational success in an increasingly heterogeneous society. This study examines the program "Strengthening Primary Education through Native Language Instruction – Multilingualism Supports Children's Educational Success", launched in North Rhine-Westphalia, Germany. The program aims to systematically integrate the linguistic and cultural potential of multilingual students into the school environment. In this context, special emphasis is placed on the coordinated collaboration between primary school teachers and native language instructors, made possible by a regulatory change in 2021. Observations from German classroom teachers and native language instructors involved in the program are included in the research. The study is based on qualitative research conducted in selected primary schools participating in the program. Perceptions and experiences of integrating multilingual approaches into lessons were gathered and analysed through interviews with teachers, parents, and school administrators. The findings indicate that the program has had a positive impact on children's social and linguistic development, strengthened intercultural competencies, and raised awareness of linguistic diversity. At the same time, challenges such as the need for continuous teacher training and fostering collaboration between different educational stakeholders were identified in the implementation process. In conclusion, the analysis shows that multilingualism, as an educational resource, not only enhances individual learning processes but also makes a valuable contribution to social cohesion. The study concludes with recommendations for further development of the program and advocates for more comprehensive utilization of the potentials of cultural and linguistic diversity within Germany's education system.

Keywords: Multilingualism, Educational Policy, Cultural Awareness

Giriş

Değişen ve globalleşen dünyada, insanların göç hareketlerinin giderek arttığı bir ortamda, çokdillilik/çokkültürlülük konuları büyük bir önem kazanmaktadır. 1970'li yıllarda Almanya'nın entegrasyon politikaları; göç ve uyum gibi konuların büyük oranda ihmal edilmesine yol açmıştır. *Misafir işçi* olarak Almanya'ya gelen işçiler aile birleşimi yoluyla Almanya'da kalıcı bir hayat kurmuş bu da göçmen nüfusun sürekli artmasına neden olmuştur. Almanya'daki göçmenlerin sayısına bakıldığında, Türk kökenli göçmenlerin etnik bir azınlık haline gelme sürecinde olduğu görülmektedir (bkz. Köse ve Gelekçi, 2009).

Federal İstatistik Bürosu verilerine göre Almanya'ya yaklaşık 200 farklı ülkeden insanların göç ettiği görülmektedir. Bu da onlarca farklı dilin konuşulduğu anlamına gelmektedir. Göçmen çocuklar için zorunlu eğitimin başlamasıyla birlikte, ana dilde eğitim politikaları sürekli bir değişim göstermiştir (Nohl, 2014, s. 22). Göçmenlerin daha iyi uyum sağlayabilmesi için ana dil dersleri seçmeli ders olarak sunulmaya başlanmıştır. Günümüzde Almanya'da ana dil eğitiminin durumu eyaletlere göre değişiklik göstermektedir. Ana dili eğitimi bazı eyaletlerde devlet tarafından verilirken, bazı eyaletlerde ise bu eğitim konsolosluklar tarafından organize edilmektedir. Ayrıca, hem devletin hem de konsoloslüğün ana dili eğitimi sunduğu eyaletler de mevcuttur. Entegrasyon kavramı, göç eden bireylerin anadilleri ile doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlamda, Almanya'nın eğitim politikası bugüne kadar ana dil eğitimi okullarda ayrı bir şekilde sunmayı hedeflemiştir. Günümüzde, pilot proje ve programlar aracılığıyla anadil eğitiminden faydalanılarak çokdillilik kavramı hayata geçirilmeye başlanmıştır. 2021/22 eğitim-öğretim yılından itibaren, "Ana Dil Eğitimi Yoluyla İlkokul Eğitimi Güçlendirme – Çokdillilik, Çocukların Eğitim Başarısını Destekler" adlı bir pilot program yürütülmektedir. Bu program, göçmen olsun ya da olmasın tüm öğrencilere kapsayıcı çokdillilik eğitimi ile yenilikçi temeller sunmayı hedeflemektedir. Program aynı zamanda, çokdilliliğin yalnızca önemli bir avantaj olarak görülmesiyle kalmayıp, bireylerin hem ana dilleri hem de farklı diller aracılığıyla çeşitli kültürel değerler tanıyabileceğini vurgulamaktadır. Günümüz anlayışı, ilkokul çağındaki çocukların diğer dillere, kültürlere ve etnik gruplara yönelik farkındalıklarının artırılabilmesi ve bu sayede ileride kültürel çeşitliliği kabul etmelerini sağlayarak toplumsal çatışmaların önüne geçilebileceği yönündedir. Programın henüz yeni başlamış olması, bu konunun bazı yönlerinin deneysel olarak daha

ayrıntılı bir şekilde araştırılarak konseptin ilkökul ve anadil öğretmenlerinin ve ebeveynlerin gözlem ve görüşlerine dayanarak yaklaşımın eleştirel bir bakışla değerlendirilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada merkezi araştırma yöntemi olarak problem odaklı görüşme yöntemi ön plandadır. Çokdillilik programını ve uygulanışını incelemek için, teorik ve bilimsel ön anlayışı birleştiren bir görüşme türü seçilmiştir. Bu sayede açıklık ve esneklik arasında bir denge sağlanmıştır. Bu araştırma betimleyici bir çalışmadır. Verilerin toplanması ve analizinde nitel yöntemler kullanılarak, Çokdillilik Programı'nın, program koordinatörünün, okul yönetiminin, sınıf öğretmenlerinin, anadil öğretmenlerinin (HSU) ve ebeveynlerin perspektifinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu yöntem, teorik ve bilimsel ön anlayışın araştırmaya dâhil edilmesine olanak tanır (bkz. Witzel ve Reiter, 2012, s. 18-19).

Bu çalışmanın amacı, geçerlilik, güvenilirlik ve etik doğruluk ilkelerine uygun bir araştırma yürütmektir. Hem çalışmanın hazırlanması hem de uygulanması, sonuçların güvenilirliğini sağlamak adına özenle planlanmıştır. Kıran (2019, Merriam, 2015'ten alıntı) araştırma sürecinin her aşamasında – kavramsal çerçeveden veri toplama ve analizine kadar – geçerlilik ve güvenilirlik sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Nitel araştırmanın güvenilirliği, sonuçların geçerliliği ile yakından ilişkilidir. Bu güvenilirlik, araştırma sonuçlarının gerçeklik ile ilişkilendirilebilmesiyle ortaya çıkar. Böylece, nitel çalışmaların temel bir unsuru olan iç geçerlilik sağlanır (bkz. Merriam, 2015).

Araştırmanın hedef grubu, proje okulu olarak seçilen okulları kapsamaktadır. Üç yıllık bir uygulama sürecinin ardından bu Çokdillilik Projesi, Çokdillilik Programı'na dönüştürülmüştür. Örneklem için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve maksimum çeşitlilik ilkesi gözetilmiştir. Bu yaklaşım, araştırma konusuyla ilişkili bireylerin perspektiflerini ve deneyimlerini geniş bir çeşitlilikte dâhil etmeyi sağlar (bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 108).

Örneklem seçim kriterleri, maksimum çeşitlilik ilkesinin uygulanması temel alındığından Çokdillilik Programı'nın tamamen ve resmi olarak eğitim programına dahil edildiği okullar, Çokdillilik Programı'nın başlangıç aşamalarından itibaren uygulandığı okullar ele alınmıştır. Ayrıca, programa doğrudan dâhil olan veya katkıda bulunan 10 katılımcı seçilmiştir. Görüşme aşamalarının değerlendirilmesi, araştırma sorularına odaklanarak derinlemesine yanıtlar elde etmeye yönelik verimli bir süreç olarak tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, mevcut çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için uzman görüşlerinin alınmasıyla desteklenmiştir. Araştırma, bu programa katılan dört farklı ilkökulda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı epistemik inançları analiz etmek olduğundan, araştırma alanındaki olabildiğince geniş bir varyasyon yelpazesi sunan durumlar seçilmiştir (bkz. Flick, 2011; Lamnek, 2010). Ayrıca, nitel çalışmalarda dış geçerliliğin, sonuçların başka bağlamlara veya popülasyonlara aktarılabilir olup olmadığına bağlı olduğu belirtilmelidir. Genelleme yapılabilirlik, özellikle katılımcıların sistematik ve kontrollü bir şekilde seçilmesiyle sağlanır (bkz. Merriam, 2015). Elde edilen verileri sistematik ve metodolojik bir şekilde analiz edilebilecek şekilde işlemektir. Problem odaklı görüşmelerin analizinde farklı metin yorumlama yaklaşımları mevcuttur (bkz. Witzel ve Reiter, 2012). Bu yaklaşımlar iki ana kategoriye ayrılabilir: sıralı yöntemler ve kodlama ve kategorileştirme yöntemleri (bkz. Flick, 2011; Lamnek, 2010). Bu yöntemlerden, en yaygın kullanılanı kodlama ve kategorileştirme yöntemidir. Bu yöntem, yalnızca metin analizinin ötesine geçmeyi ve metnin içinde yer aldığı iletişim modelinin diğer unsurlarını incelemeyi hedefler (bkz. Mayring ve Brunner, 2013). Bunun için metin materyali özetleme ve kategorileştirme teknikleriyle azaltılır, böylece esas içerikler çıkarılır ve yapılandırılır (bkz. Flick, 2011). Görüşmelerin analizi için, içerik yapılandırıcı nitel içerik analizi tekniği seçilmiştir. Bu yöntem, ilgili metin pasajlarının kodlanıp tematik olarak düzenlendiği

sistematiik bir yaklaşımla dikkat çeker ve bu sayede veri materyalinin içeriksel odaklarını ve yapılarını görünür kılar (bkz. Kuckartz, 2014, Mayring, 2015).

Almanya'nın Göç Politikası ve Çokkültürlülük

Almanya'nın göç ülkesi olduğuna dair anlayışın artmasıyla birlikte, ülkede göçmenlerin entegrasyon konusu önem kazanmıştır. Göç, birçok farklı ülkeden gelen insanları içerir ve bu da beraberinde birçok farklı dil ve kültürü getirir. Federal Almanya Cumhuriyeti'nin tercih edilen bir göç ülkesi olması, modern ve geleceğe dönük bir göç politikası ihtiyacını doğurmuştur. Göçmenlerin topluma hızlı bir şekilde entegrasyonu, bir toplumun bütünlüğünün güçlenmesi için büyük bir önem taşır. Sürdürülebilir ve başarılı bir entegrasyonun sağlanabilmesi için, entegrasyonun farklı aşamalarının dikkate alınması gerekir. (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2024).

Entegrasyon, yapısal, sosyal, kültürel ve kimlik temelli entegrasyon gibi çeşitli aşamalardan oluşur (bkz. Mecheril, 2004). Yapısal entegrasyon, göçmenlerin toplumun birer üyesi olarak tanınması ve onlara eşit fırsatlar verilmesiyle gerçekleşir. Kültürel entegrasyon, göçmenlerin toplumsal değerlerinin ve normlarının tanınmasını içerir. Sosyal entegrasyon, çoğunluk toplumu ile göçmenler arasında özgür ve kişisel bir etkileşimi ifade eder. Kimlik temelli entegrasyon ise önemli bir rol oynar; bu, bireylerin kendilerini çoğunluk toplumuna ait hissetme duygusunun gelişimini ifade eder. Entegrasyonun bu aşamalarının sağlanabilmesi için eğitim erişimi, dil becerilerinin kazanımı gibi belirli koşulların yerine getirilmesi gereklidir.

Entegrasyon süreci çift taraflı bir yaklaşımı gerektirir. Bu süreçte, hem çoğunluk toplumunun göçmenlere karşı yaklaşımı hem de göçmenlerin toplumun kurallarını kabul etme ve saygı gösterme istekliliği önemlidir. İki taraf da toplumsal sorumluluğu paylaşmaya hazır olmalıdır.

Bu bağlamda, 2005 yılında Göç Yasası kabul edilmiş ve bu yasa ile göçün düzenlenmesi ve yönetilmesi hedeflenmiştir. 2007 yılında ise entegrasyon, federal bir görev olarak tanımlanmış ve göçmenler için entegrasyon kursları zorunlu hale getirilmiştir. Rösch'e göre; eğitim alanında dil, eğitim başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu için üst düzey bir fark edilebilirlik çizgisi olarak kabul edilmektedir. Alman eğitim sisteminde dil ve dil eğitimi, eğitimde adaletin önemli bir unsurudur (bkz. Durczok ve Lichter, 2017, s. 66-67).

Dil - Kültür – Kimlik ilişkisi

Dil, insanların sahip olduğu bir yetenektir. İnsanların düşüncelerini ve duygularını işaretler, jestler ve mimiklerle ifade edebilmesi özel bir yetenektir. Dil, insanlar arasında bir iletişim aracı olarak hizmet eder ve düşünce ile davranışlarımızı şekillendirir. Diller, işaretler ve kurallar içeren karmaşık sistemlerden oluşur. Kültürün aktarılmasında dilin özel bir rolü vardır. Bir toplumda anlam kazanan semboller, dil yoluyla süreklilik sağlar. Dil, nesiller arasında kültürel bağların oluşmasında temel bir rol oynar (Zencikiran, 2016, s. 67).

Her dil, içinde doğduğu, aktarıldığı ve geliştiğı kültürün izlerini taşır. Bu durum, insanların ortak bir bilinç geliştirmesini sağlar. Bu nedenle aynı kültürü paylaşan insanların birbirini anlaması daha kolaydır. Bir çoğunluk toplumunda aktarılan ve gelişen dil ve kültür, bu çoğunluk toplumundan etkilenir. Böylece bir "yeni kültür, dil ve kimlik" oluşur. Buna bir örnek olarak, Almanya'daki Türk kökenli göçmenleri gösterebiliriz; bu kişiler anavatanlarına olan kültürel bağlarından zamanla uzaklaşır ve kendilerini oraya ait hissetmeyebilirler. Mahl Zahn'a (2020) göre "Dil her zaman kimlik ve kültürle bağlantılıdır ve farklı kültürler tarafından kimlik oluşturma aracı olarak kullanılır veya baskı altına alınır" diye açıklamaktadır.

Birinci dil, kişilik gelişiminde merkezi bir rol oynar ve kimlik oluşumunun önemli bir parçasıdır. Birinci dilin veya diğer dillerin baskılanmasının, konuşan kişilerde kimlik çatışmaların yol açabileceği düşünüldüğünde, bunun önemi açıkça ortaya çıkar. Toplumda “çift yönlü yarı dil yetisi” kavramı oldukça yaygındır. Bu durum genellikle okullarda, bir dilin tam hakimiyetini sağlamak amacıyla alınan önlemlerden kaynaklanır, örneğin, okul yaşamında diğer dillerin yasaklanması gibi. Bu tür önlemler, ana dilde yaşlılarla sosyal etkileşimi kısıtlayarak dil gelişimini engeller (bkz. Abendroth-Timmer ve Breidbach, 2000).

Günümüz çokdilli dil edinimi araştırmaları, çokdilliliğin çocukların bilişsel gelişimini ve dilsel gelişimini engellemediğini göstermektedir. Aksine, günlük hayatta çokdillilik olumlu etkiler yaratabilmektedir. (bkz. Fürstenau ve Gomolla, 2011; Meisel, 2003). İnsanın dil yetisi doğuştan gelen, genetik olarak kodlanmış bir kapasite olup, insan birden fazla dili öğrenme yeteneğine sahiptir. Bu yeti, herhangi bir didaktik müdahaleye ihtiyaç duymadan farklı dilleri birbirinden ayırt edebilmekte ve bu dilleri yapısal özelliklerine uygun şekilde kullanabilmektedir. Çok dilli bir çevrede büyüyen çocuklar, metadilsellik yetkinlikleri geliştirmektedir. (bkz. Hesse ve Göbel, 2009). Ayrıca, bu çokdilli bireyler bilişsel zorluklarla başa çıkma konusunda ileri düzeyde bir kapasiteye sahip olurlar (bkz. Bialystock, 2009).

Birden fazla dil bilen insanlar, küreselleşen dünyada büyük avantajlara sahiptir. Öte yandan, birden fazla dili bilmek, özgüven gelişimi için de hayati öneme sahiptir. Çokdillilik, açıklığı ve hoşgörüyü teşvik eder; diğer insanları daha iyi anlamaya yardımcı olurken aynı zamanda empati duygusunu güçlendirir.

Dil çeşitliliği değerli bir kaynak olarak görülmektedir (bkz. Schader, 2020). Çokdillilik, sadece farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma yeteneği kazandırmaz; aynı zamanda yabancı bir kültürle yüzleşmeyi ve onu anlamayı sağlar. Dil çeşitliliğini değerli görmek ve bir fırsat olarak kabul etmek, çocukların günümüz toplumunun değerli birer üyesi olmalarına katkıda bulunur ve kendilerini topluma ait hissetmelerini sağlar. Dil sayesinde diğer insanların günlük yaşamları ve gelenekleri hakkında fikir edinilir.

Dil, sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda diğer kültürlerle erişim sağlayan bir kapıdır (bkz. Polat, 1999).

“Dil kültürün temelidir, aynasıdır, kültürel birliğin harcıdır. Dil, duygu ve düşüncelerimizi aktarmada kullanılan en önemli iletişim aracıdır. Bir toplumun kültürel sistemini edebiyat, sanat, müzik, gelenek, örf, adet, toplumsal tutumlar, düşünce sistemi, davranış ve algı kalıpları oluşturur. İşte dil denilen iletişim sistemi bu kültürel kodların aynasıdır.” (Koçak, 2019, s. 509-510).

Eğitimde Çokdillilik Politikaları

Almanya’daki farklı eyaletlerde çokdillilikle başa çıkma konusunda koşullar oldukça farklıdır. Alman eğitim sisteminde, her eyalet kendi eğitim politikasıyla ilgili kararları alma hakkına sahiptir. Ancak, Kültür Bakanlar Kurulu (bkz. Kültür Bakanlar Kurulu, 2024), gibi organlar karar ve öneriler sunabilmektedir. Okullarda, dilsel azınlıklara mensup öğrencilerin dil gelişimini teşvik etmek amacıyla eyaletler tarafından oluşturulan yasal çerçeveler belirlenmiştir. Almanya’da Almancanın ikinci dil olarak desteklenmesi ya da ana dil dersleri gibi teşvikler bulunmakla birlikte, çokdilliliği açıkça teşvik eden ve destekleyen bir durum yoktur. Bunun yanı sıra; Türkiye, İtalya, İspanya, Portekiz, Yunanistan, Fas ve Tunus gibi işçi alım anlaşmaları yapılan ülkelerle yapılan düzenlemeler sonucunda, bu ülkeler ana dil derslerini kendileri yürütmektedir. Bazı eyaletler bu sorumluluğu üstlenmiş ve bugüne kadar her iki model de uygulanmaktadır. KMK kararlarında, bu ana dil dersleri ek ve isteğe bağlı bir teklif olarak tanımlanmıştır. Bu dersler haftada 3-5 saat olarak sunulmaktadır. Zamanla, bu derslerin yönetmelikleri revize edilmiş, göçmen çocukların geri dönüş perspektifinden uzaklaştırılmış ve göç toplumundaki öğrencilerin çokdilli yetkinliklerinin bir kaynak olarak görülmesi ve kullanılması amaçlanmıştır.

Avrupa Birliği’nin çokdillilik politikalarının çerçevesi ise, AB’deki tüm bireylerin en az üç dil öğrenmesi gerektiğidir. Ancak bu dil edinimi, Alman okullarında klasik yabancı dil teklifi olarak değerlendirilmektedir.

Bu “üç dilli” çerçeve koşulu, azınlık dillerinin genel dil konseptine yerleştirilmesine yönelik bir teorinin oluşturulmasını da sağlamaktadır (bkz. Avrupa Komisyonu, 2024). 2006’dan beri yeni konseptler test edilmekte ve çokdilliliğin didaktiği ile derslerde dil gelişimi geleceğin bir görevi olarak görülmektedir. 2004-2009 yılları arasında birçok eyalette, göçmen çocuk ve gençlerin teşvik edilmesi için FörMig model programı test edilmiştir. Eğitim politikalarındaki gelişmeler, eğitim programlarının çerçeve koşullarının da revize edilmesine yol açmıştır. Reich’in 2008’de sunduğu çerçeve koşulları, ana dil derslerine yönelik yeni bakış açılarından biridir.

Bir yabancı dilin aksine, ikinci bir dil genellikle kontrolsüz bir şekilde ve ders dışında öğrenilir. Çocukların aynı anda iki dille büyüdüğü ailelerde, anadil, birinci dil ve ikinci dil kavramları göçmen ailelere kıyasla farklı şekilde ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, Gogolin (1987) tarafından “Ana dil: İki Dillilik” kavramı ortaya atılmıştır.

Alman eğitim sisteminde görüldüğü üzere, dil eğitimi programı tek dilli bir öğrenci kitlesine yöneliktir. Eğitim bilimlerindeki araştırmalar, çokdilli çocukların karşı karşıya kaldığı dezavantajların genellikle öğretmenler tarafından oluşturulmadığı, daha çok dilsel homojenliğe odaklanan eylem kalıpları ve yapıların bir sonucu olduğunu ortaya koymuştur. “Büyükşehir İlkokulu” çalışmasında, öğrencilerin heterojenliği stres yaratan bir istisna durumu olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu konuda takip edilebilir kararların aksine, sadece geçici önlemler alınmıştır. Fransız sosyolog Bourdieu belirtilen bu okulların “tek dilli alışkanlığı” olduğunun altını çizmiştir. Çoğunluk toplumunda tek dilli alışkanlık yaşandığından, dilsel azınlıklardan gelen çocuklar, okulda çoğunlukta olmalarına rağmen anadil uygulamalarını normdan bir sapma olarak deneyimliyorlar. Tek dilli bir eğitim sisteminin aşılması, iki ve çok dilliliğin önemine yönelik yeni bir anlayışı ve pedagojide çeşitliliğin kabulünü gerektirir (bkz. Fischer, 2013).

Kapsayıcı Eğitim

Dil eğitimi kavramı, kapsayıcı bir okulun bütünsel gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak anlaşılmaktadır (bkz. Gomolla, 2009, s. 22; Halfhide, 2009, s. 106f). Kapsayıcı bir pedagoji, dil çeşitliliğini her öğrenme grubunda temel bir önkoşul olarak kabul eder ve bu çeşitlilik nedeniyle kimseye özel bir statü tanınmamaktadır. Heterojen bir yapıya sahip olan kapsayıcı bir okul, demokratik ve sosyal olmalıdır, çünkü farklı bireylerin hepsine değer verilmeli, onların değerleri dikkate alınmalı ve böylece herkesin çeşitli eğitim olanaklarına ve toplumsal katılıma eşit erişimi sağlanmalıdır. Kapsayıcı eğitim veren bir okulda dil kavramını geniş bir perspektiften ele almak önemlidir, çünkü dil öğretimi kavramı özel bir faktör olarak öne çıkar. Dil kullanımı, bir dilsel sistem ve kültürel bir ifade biçimi olarak değerlendirilmelidir (bkz. Fürstenau 2011a, s. 42).

Bu durum, Jimm Cummins’in müdahale modeliyle daha ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Eğitimci ve dilbilimci Cummins, araştırmalarında çokdilli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanmıştır. Özellikle sosyal ilişkilerin ve öğretmen-öğrenci kimliğiyle ilişkilendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ona göre, psikodilbilimsel bulgular önemli olmakla birlikte, toplumsal-politik çerçeve koşulları da bir o kadar önemlidir. Eğitimdeki sosyolojik güç ilişkilerinin çokdilli çocukların akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini ve eğitimin bu çocukların birinci ya da ikinci dilinde yürütülmesinin önemini sorgulamaktadır. Okullardaki etkileşimlerin ve rutinlerin bu çocukların kişiliği ve öğrenimi üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisi olup olmadığını, belirli bir ders modeli ya da öğrencilerin dilini teşvik edecek bir konsept oluşturmadan incelemiştir. Bu anlayış doğrultusunda Cummins, dilsel ve kültürel azınlığa mensup oldukları için dezavantajlı duruma düşen öğrenciler için bir müdahale modeli olarak “Kooperatif Güçlendirme” yaklaşımını geliştirmiştir. Psikososyal pratikte güçlendirme, zorlayıcı yaşam durumlarındaki bireyleri desteklemek ve onların yaşam bağamlarını kendi kararları doğrultusunda şekillendirmelerini sağlama yaklaşımı olarak anlaşılmaktadır (bkz. Rupp ve Smolka, 2006).

Öğrencilerin dil ve kültürünün dahil edilmesinde, evden getirdikleri ifade biçimlerinin kabul edilmesi, güçlendirilmesi ve bu süreçte okul içeriğinin odağını kaybetmek yerine genişletmek önemlidir. Buna ek olarak, ebeveynler topluma dahil edilmeli ve işbirliği içinde hareket edilmelidir. Katılımcı ve işbirlikçi yaklaşımların somutlaştırılması küçümsenmemelidir; bunların uygulanması zorlukları da yanı sıra getirmektedir. Cummins, dönüşümcü bir şekilde gerçekleşmesi gereken pedagojik yaklaşımlarda, karşılıklı etkileşim süreçlerinin derste gerçekleştirilmesinin önemini vurgular (bkz. Cummins, 2000). Bu, öğrencilerin düşüncelerini dilsel olarak geliştirebilecekleri bir alan bulmalarını, öğretmenlerin bu süreçte zaman ayırarak dinlemelerini ve öğrencilerin farklı ifadelerine sorular sorarak yardımcı olmalarını ve desteklemelerini ifade eder (bkz. Fürstenau 2011b, s. 44). Burada dersin organizasyonu önemlidir. Etkileşimlerde, öğrencilerin önceden sahip oldukları deneyimler ve ilgi alanları dikkate alınmalı, aynı zamanda okulun normlarına odaklanılmalıdır. Bu, öğrencilerin derste ortak inşa süreci sayesinde eğitim dilini kendi ifade olanaklarının bir genişlemesi olarak deneyimlemelerini sağlar. Okul başarısı ve daha sonraki meslek hayatındaki başarı için normlara uygun Almanca bilgisinin önemi tek taraflı olarak vurgulanmaktadır. Ancak çokdilliliğin potansiyelleri göz ardı edilmektedir (bkz. Dirim, 2010, S. 96)

Çokdilli Eğitim Modeli

"Anadili Eğitimi Yoluyla İlkokul Eğitimi Güçlendirme – Çokdillilik, Çocukların Eğitim Başarısını Destekler" -adlı Eyalet Programı, 01.08.2021 tarihinde 32 okul ile başlatılmıştır. 2022/23 eğitim-öğretim yılından itibaren Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletindeki beş bölge yönetiminin tamamından toplam 68 okul bu programa katılmaktadır. Eyalet hükümeti, İlkokul Master Planı çerçevesinde bu amaçla 70 ek öğretmen kadrosu sağlamaktadır. Programın hedefi, NRW'deki tüm öğrencilerin sahip olduğu çokdilli potansiyeli sistematik bir şekilde okul hayatına entegre etmektir. Böylece hem çocukların eğitim başarısı hem de toplumdaki birlik ve beraberlik güçlendirilmek istenmektedir (bkz. İlkokul Master Planı: s.21f.). İlkokul öğretmenleri ile anadil öğretmenleri, çokdillilik didaktiği çerçevesinde düzenli derslerde birlikte çalışmaktadır. Bu süreçte, "öğrencilerin bireysel koşulları" (bkz. NRW, 2024, Okul Yasası, § 2, madde 4) dikkate alınmaktadır. Bu iş birliği modeli, derslerin ve okulun gelişiminde yeni yaklaşımlar sunmaktadır. "Çokdillilik kaynağı" (bkz. İlkokul Master Planı: s. 31), okulun dil eğitimi konseptine stratejik bir şekilde dahil edilmekte ve bu sayede Kuzey Ren-Vestfalya Okul Yasası'nın § 2, madde 10'da belirtilen, öğrencilerin etnik, kültürel ve dilsel kimliklerine saygı ve destek sağlanmaktadır. Bu iş birliğine dayalı eğitim modeli, okul konseptine bağlı olarak tüm derslerde uygulanabilir. Sınıflardaki dil çeşitliliğini dikkate alan ve bunu yeterince destekleyen bir eğitim konsepti, son derece başarılı sonuçlar vermektedir. Bu başarılar yalnızca Almanca ve anadilinde gerçekleştirilen dil eğitimi süreçlerinde değil, aynı zamanda akademik öğrenme ve öğrencilerin bireysel gelişimlerinde de gözlemlenmektedir.

Eyalet Programını, destekleyici Ana Dili Eğitimi yönetmeliğinde değişiklik yapılarak ilkokul öğretmenleri ile ana dili öğretmenlerinin koordineli çalışabilmeleri sağlanmıştır (bkz. BASS 13 – 61 Nr.2, 2020). Ayrıca programı destekleyici proje ve programlar üzerinde de çalışmalar yürütülmektedir. Okuldaki ve okul dışındaki paydaşların iş birliğine dayalı bir proje olarak planlanan "Mulingula" projesi – çokdilli okuma etkinlikleri ve aynı zamanda dijital bir kütüphane oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı, hem okulda hem de okul dışında gerçekleştirilen çokdilli okuryazarlık eğitimi yoluyla öğrencilerin Almanca ve anadilindeki akademik dil yeterliliklerini desteklemek ve güçlendirmektir. Böylece program, hem okullarda hem de ailelerde bir okuma kültürünün oluşmasına önemli bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca program okullarının mevcut -"Rucksack Schule" (Sırtçantası Okulu)- programına katılması şiddetle tavsiye edilmektedir. Bu program, çokdilli bir bütünsel konsept içinde ebeveynler ve okul arasında önemli bir bağlantı noktası oluşturmaktadır.

Mulingula Projesi: Çokdilli Okuma Etkinlikleri

Mulingula, "Çokdilli Okuma Etkinlikleri" anlamına gelen bir proje olup, ailesinde Almanca dışında bir dil konuşulan çocuklara yönelik olarak tasarlanmıştır (bkz. Mulingula, 2024). Münster Şehri Eğitim

Müdürlüğü ile iş birliği içinde yürütülen bu proje, başlangıçta Münster Şehri ve Münster Bölge Hükümeti tarafından başlatılmış, 2015 yılından itibaren ise Münster Yeterlilik Ekibi (Kompetenzteam) sorumluluğunda devam etmektedir.

Proje, kapsamında, farklı anadillere sahip ebeveynler, çocuklara kendi dillerinde hikaye ve metinler okumaktadır. Bu okuma etkinlikleri haftada bir kez sabah saatlerinde gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, çocukların diğer dillerle etkileşim kurmasını sağlamak amacıyla iki dilli okuma etkinlikleri de düzenlenmektedir.

Projenin temel hedefi, çocukların dilsel çeşitliliğini tanımak, bu çeşitliliği değerli kılmak ve takdir edilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda, dil çeşitliliği okullarda doğal bir özellik olarak kabul edilmekte ve kültürlerarası bir okul ikliminin oluşumuna katkı sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra, proje, çocukların okuma motivasyonunu artırmakta ve metin anlama becerilerinin gelişimine destek olmaktadır. Farklı aile dillerinin aktif bir şekilde kullanılması, çocukların eğitim dili olan Almanca'yı öğrenme süreçlerini kolaylaştırmakta ve bu dili geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Proje, okullarda mevcut olan kültürlerarası atmosferi ve çokdilliliği desteklemektedir. Almanca konuşan çocuklar da bu proje sayesinde diğer dillerle etkileşimde bulunma fırsatı elde etmekte ve kendi sınıf arkadaşlarını dil uzmanları olarak görerek farklı diller arasında yararlı karşılaştırmalar yapabilmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin kendi dil kullanımları da öğrenme konusu haline gelmektedir. Çocuklar, diğer dillerin sözdizimsel ve dilbilgisel yapılarını kendi dilleriyle karşılaştırarak, kendi dillerinin özelliklerini daha iyi keşfedebilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dilsel farkındalığını artırmakta ve dil bilincini geliştirmektedir.

Bu proje, yalnızca öğrencilerin bireysel dil gelişimine katkı sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda okul topluluğu genelinde diller arası etkileşimi teşvik eden ve kültürel çeşitliliği destekleyen bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır.

Kitap Çantası Programı

Kitap Çantası Programı, çokdillilik programını uygulayan okullarda okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir girişimdir. 2021 Uluslararası İlkokul Okuma (IGLU) Araştırması'nın bulgularına göre, ilkokulu tamamlayan her dört çocuktan biri yeterince okuma becerisi kazanamamaktadır, bu da okuma becerisinin akademik ve toplumsal gelişim üzerindeki kritik etkisini vurgulamaktadır. Okuma, dil ediniminin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmekte ve bu becerinin geliştirilmesi, çocukların dilsel ve bilişsel gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Okuma etkinlikleri, özellikle ebeveynlerin çocuklarına yüksek sesle okuması, çocukların dil gelişimini hızlandırmakta ve okuma becerilerini artırmaktadır. Düzenli okuma, çocukların dil yeteneklerinin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerinin de gelişmesini destekler, empatiyi artırır ve hayal güçlerini harekete geçirir. Ancak, Almanya'daki 2020 Okuma Çalışması'na göre ebeveynlerin %32'si çocuklarına nadiren veya hiç kitap okumamaktadır, bu program okuma alışkanlığının yaygınlaşmasını hedeflemektedir..

Kitap Çantası Programı, bu soruna yenilikçi bir çözüm getirerek, çokdilli kitapları ailelere ulaştırmayı ve okuma etkinliklerini hem ana dilde hem de Almanca olarak teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, ebeveynlerin okuma alışkanlıklarını teşvik ederek çocukların okuma motivasyonlarını artırmayı ve dil becerilerini geliştirmeyi hedefler. Ayrıca, ana dilinde okuma etkinlikleri, bu dilin korunmasına katkıda bulunarak çokdilliliği teşvik eder.

Program, çokdilliliği bir değer olarak kabul eder ve tüm katılımcılara – çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler – bu değeri aktarır. Çokdilli kitaplar ve çeşitlilik bilincine dayalı içerikler, sınıflarda dil çeşitliliği konusunda farkındalık yaratmakta ve önyargıları azaltmaya yardımcı olmaktadır. Program, ebeveynlerin kültürel ve dilsel yeterliliklerinin tanınmasını sağlayarak, onların okuma sürecine aktif katılımını destekler.

Ayrıca, bilimsel temellere dayanan materyaller ve pratik öneriler sunarak okuma becerisi geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu araştırma kapsamında elde edilen ampirik sonuçların sunulmasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, çokdilliliğin öz farkındalığı, çokdilliliği bir normalleşme durumu olarak görmek, çokdilliliğin okul yaşamında nasıl algılandığını ve bunun sonucunda Projeler-Çokdillilik uygulamalarını ve karşılaşılan zorlukları incelemektir.

Bu çalışma kapsamında görüşülen okul müdürleri, öğretmenler ve ebeveynler, öğrencilerin çokdilliliğinin bir zenginlik olduğunu ve bu program sayesinde çokdilliliğin çocukların eğitim başarısını desteklediğini doğrulamaktadır. Öğrenciler sadece iki dil değil, aynı zamanda diğer ebeveynlerinden gelen başka bir dili daha konuşmaktadır. Kültürel ve dilsel arka plan giderek çeşitlenmekte ve bu durum bazen yeni zorluklar da yaratmaktadır. Eğitim ve disiplin konusundaki kültürel farklılıklar genellikle öğrencilerin günlük yaşamını şekillendirmekte ve bazen kültürler arasında gerilimlere yol açmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler arasında, kültürel farklılıklar veya çocukların kendilerini dile getirememesi durumlarından kaynaklanan yanlış anlamalar yaşanmaktadır. Araştırma, Kapsayıcı Eğitim çerçevesinde uygulanan Çokdillilik Programının, farklı dil ve kültürlerle sahip çocuklar arasındaki etkileşimleri olumlu yönde etkilediğini ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güçlenmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilerin başarısı için aile desteğinin önemini vurgulamaktadır. Dil bilgisi eksiklikleri, hem okul hem de günlük yaşamda karşılaşılan en büyük engellerden biridir. Karşılaştırmalı çalışmalar, çok dillilik projelerinin uygulandığı okullarda öğrencilerin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda sosyal gelişimlerini de sağladığını ve bu durumun hem öğrenciler hem de aileleri memnun ettiğini göstermektedir. Program, ilkökul öğretmenleri ile anadili eğitimi veren öğretmenlerin birlikte çalışmasını teşvik etmektedir. Bu iş birliği, çocukların dillerinde sağlam bir temel oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Her iki taraf da projenin, öğrencilerinin dil gelişimini kalıcı bir şekilde desteklediğini vurgulamaktadır. Programın diğer bir temel hedefi, öğrencileri kültürel empati geliştirmeye teşvik etmek ve onların kimliklerini güçlendirmektir. Program, uygulandığı okullarda organizasyonel değişikliklere yol açmış ve öğrencilerin spesifik ihtiyaçlarına ve kültürel çeşitliliğine esnek bir şekilde uyum sağlamasına olanak tanımıştır. Belirli bir dili referans dil olarak seçen okullar, bu dili ayrı bir ders ya da öğleden sonraya kaydırmadan, doğrudan düzenli müfredatın bir parçası haline getirmiştir. Bu, programın okul yaşamına entegre edilmesini sağlamıştır. Program okulları, kültürel kimliğin değer gördüğü bir ortamı teşvik etmektedir. Göçmen kökenli sahip öğrenciler derste daha ilgili, aktif katılım göstermekte ve ana dillerini ders sırasında kullanabilmektedir. Program, öğrencilere uzun vadede hem akademik hem de kişisel başarılar sağlayan sürdürülebilir bir dilsel ve duygusal destek sunmaktadır.

Araştırma, programın sadece okulların organizasyon yapısını etkilemekle kalmayıp aynı zamanda entegrasyonu ve çokkültürlü anlayışı desteklediğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin olumlu gelişimlerinde ve ebeveynlerin yüksek memnuniyetinde kendini göstermektedir.

İlkökul öğretmenleri ile ana dili eğitimi veren öğretmenlerin iş birliği sayesinde, Almanca derslerinde kullanılan yöntemler ve içerikler, ana dili derslerine de uygulanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin başarıları desteklenmekte, öğrenmeleri kolaylaşmakta ve hızlanmaktadır. Diller arasındaki farklılıklar ve benzerlikler vurgulanarak dil anlayışı daha net hale getirilmekte, benzer egzersiz formatları ile dil karşılaştırmaları görünür kılınmaktadır.

Okul yönetimi, programın çocukların kimlik gelişimine pozitif etkisini de doğrulamaktadır. Araştırma, programın öğrencilere duygusal olarak da fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Program sayesinde öğrencilerin özgüveni artmakta ve ihtiyaç duyduklarında kendi ana dilinde destek alabileceklerini

hissetmektedirler. Ana dili eğitimi veren öğretmenin derse katılımı, öğrenciler tarafından dil öğretimiyle ilgilenen bir öğretmen olarak kabul edilmektedir. Ana dili öğretmenleri, Almanca derslerine katılımın öğrencilerin kendi kökenlerine olan farkındalığını ve gururunu artırdığını ve öğrencilerin duygusal olarak daha rahat olduklarını bildirmektedir.

Çokkültürlü sınıflardaki program, yalnızca göçmen geçmişine sahip çocuklar için değil, aynı zamanda yalnızca tek dil konuşan çocuklar için de dillere karşı duyarlılığı teşvik etmektedir. Ana dili öğretmenleri ile öğrenciler arasındaki temas, önyargıları azaltmakta ve kendi kültürlerine ve diğer kültürlerle olan saygıyı artırmaktadır. Aynı zamanda, ilkokul öğretmenleri de ana dili öğretmenleri ile iş birliğinin öğrenciler üzerindeki duygusal desteği artırdığını doğrulamaktadır.

Program, öğrencilerin bağımsız öğrenme alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ana dili öğretmenleri, program kapsamında kullanılan yöntemlerin ve materyallerin, öğrencileri bağımsız öğrenmeye teşvik ettiğini ve onların giderek daha fazla soru sorduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler, programın dil farkındalığını artırdığını ve paralel iki dilli çalışmanın öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu doğrulamaktadır.

Görüşmelere katılan ebeveynler, programın çocuklarının kimlik oluşumunu desteklediğini belirtmektedir. Program, öğrencilerin kendilerine güven geliştirdikleri, ana dillerine ve kültürlerine değer verdikleri bir ortam yaratmaktadır. Bu durum, onların dil farkındalıklarını ve diğer dillere karşı duyarlılıklarını artırmakta ve sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda daha yüksek eğitim hedeflerine ulaşma arzularına da katkıda bulunmaktadır.

Özetle, program farklı kültürler arasındaki iletişimi ve anlayışı teşvik ederek olumlu bir katkı sağlamaktadır. Anadili öğretmenler ve okul yöneticileri, programın farklı dillere, kültürlerle ve geleneklere verdiği değeri vurgulamaktadır. Çalışma sonuçları, çokdilliliğin önyargıları azalttığını ve hem göçmen geçmişine sahip öğrencilerin hem de tek dil konuşan öğrencilerin faydalandığı kültürlerarası eğitim ve iletişimi teşvik ettiğini göstermektedir.

Araştırmaya konu olan programı yürüten okullarda, okul yönetimi ve öğretmenler ebeveynlerin bilinçlendirilmesi için özverili çabalar göstermiş ve bu alanda ilerleme kaydetmiştir. Bu süreçte ebeveyn derneklerinin de destekleyici rol üstlenmesi önerilmektedir. Ayrıca, çokdilli bireyler, eğitimciler ve uzmanlar tarafından yürütülen aile kursları ve eğitim programlarının düzenlenmesi önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerin okullar için de faydalı olduğu ortaya çıkmıştır: ilkokul öğretmenleri, ana dil öğretmenleri ve okul yönetimi, Çokdillilik Programının mevcut durumunu değerlendirmiştir. Program durumunun böyle bir çalışma ile ele alınmasını olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, Almanya genelinde düzenli olarak proje ve programlardaki gelişme ve zorluklar üzerine araştırmalar yapılması faydalı olacaktır.

Birçok ülkede artan küreselleşme ve göç hareketleri göz önüne alındığında, dil ve kültür, bu toplumlar için merkezi bir öneme sahiptir. Birlikte yaşamı teşvik etmede önemli katkılar sağlayan bu tür projeler ve programlar, eğitim politikaları açısından örnek yaklaşımlar olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

Abendroth-Timmer, D., & Breidbach, S. (2000). *Handlungsorientierung und mehrsprachigkeit*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.

Avrupa Komisyonu. (2024). *Politik der Mehrsprachigkeit*. <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy> sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 15 Ekim 2024, 14:30.

- BASS (2020). *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. <https://bass.schulwelt.de/19218.htm#:~:text=%E2%80%9C,%E2%80%9C> sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 21 Kasım 2024, 09:00.
- Bialystock, E. (2009). Effects of bilingualism on cognitive und linguistic performance across the lifespan. In Gogolin & Neumann (Eds.), *Streitfall zweisprachigkeit* (S. 53-67). The Bilingualism Controversy.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dirim, I. (2010). Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. `Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. . In P. Mecheril (Ed.), *In Spannungsverhältnisse. assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische forschung* (S. 91-114). Waxmann.
- Durczok F. & Lichter, S. (2017). *Integration als bildungsaufgabe!?! Herausforderungen - Möglichkeiten - Chancen*. Schneider Verlag.
- Fischer, G. (2013). *Sprachliche Diversität in der Gesellschaft – Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum*. https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_slawistik/Forschung/Fachdidaktik/Forum/72_Mehrsprachigkeit_in_der_Gesellschaft.pdf. Erişim tarihi: 11 Kasım 2024, 21:55.
- Flick, U. (2011). *Qualitative sozialforschung. eine einföhrung (4.Auflage)*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M.. (2011). Typologie der Unterrichtsmodelle. In H. Niedrig (Ed.), *Migration und schulicher Wandel: Mehrsprachigkeit* (s. 90). Wiesbaden: VS.
- Fürstenau, S. H. (2011a). Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In M. U. Krüger-Potratz (Ed.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (s. 25-50). Wiesbaden: VS.
- Fürstenau, S. H. (2011b). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. Fürstenau, Hrsg.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (1987). Muttersprache: zweisprachigkeit. *Pädagogische Beiträge (Heft 12)*, 26-29.
- Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In S. M. Fürstenau (Ed.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 21-43). Wiesbaden: VS. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. & Radke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. In S. M. Fürstenau (Ed.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103-120). VS. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hesse, H. & Göbel. K. (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital; Ergebnisse der DESI-Studie. In Gogolin & Neumann, *streitfall zweisprachigkeit* (S. 281-287). The Bilingualism Controversy.
- İlkokul Master Planı. (2020). Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Masterplan Grundschule: Qualitit stärken – Lehrkräfte unterstützen*.

<https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Masterplan%20Grundschule.pdf> sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 5 Kasım 2024, 16:45.

Kıran, S. (2019). *Türkiye'de ve Almanya'da görev yapan Türk kökenli öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kurguları Ankara ve Berlin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçak, M., (2019). *Dil-Kültür İlişkisi Bağlamında Yabancı Dil Eğitiminde Kültür Aktarımının Önemi Üzerine Kuramsal Bir Araştırma*. Theory and Practice in Education (ss.506-517), Düsseldorf: Lambert Academic Publishing LAP.

Köse, A., & Gelekçi, C. (2009). *Misafir işçilikten etnik azınlığa, Belçika'daki Türkler*. Phoenix.

Kuckartz, U. G. (2014). Qualitative daten computergeschützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In A. L. (Hrsg.) (Ed.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* Juventa (4. Auflage, S. 501-514). Juventa Beltz.

Kultusminister Konferenz (2024), *Pressemitteilungen Grundschülerinnen und -schüler halten ihre Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften – und das trotz Pandemie*, www.kmk.org sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 21 Ekim 2024, 15:10.

Landesprogramm (2021), Grundschulbildung stärken durch HSU – Mehrsprachigkeit unterstützt den Bildungserfolg der Kinder. <https://www.schulministerium.nrw/landesprogramm-grundschulbildung-staerken-durch-hsu> sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 25 Ekim 2024, 21:15.

Malzahn, M. (03. April 2020). Sprache als Spiegel der Kulturen. (Sarah Nägele). (S. Nägele, Hrsg.) Universität Wien, Wien, Österreich. <https://medienportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/sprache-als-spiegel-der-kulturen/> sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 1 Mart 2024, 19:00.

Mayring, P. (2015). Qualitative inhaltsanalyse. Grundlagen und techniken. (Beltz Pädagogik, 12. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Beltz Verlag.

Mayring, P., Brunner, E. (2013). Qualitative inhaltsanalyse. In A. L. B.Friebertshäuser, *handbuch qualitative forschungsmethoden in der erziehungswissenschaft* Juventa. (4. Auflage, S.501-514). Beltz Verlag.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die migrationspädagogik*. Beltz Studium.

Meisel, J. (2004). Zur entwicklung der kindlichen mehrsprachigkeit. Expertise als beitrag zur 6. empfehlung der bildungskommission der heinrich böll stiftung. *Heinrich Böll Stiftung*, 31.

Merriam, S. B. (2015). *Qualitative Reserach A Guide to Design and Implementation* (Fourth Edition). Jossey Bass.

Mulingula. (2024). *Welche Geschichte soll es sein?* <https://www.mulingula-praxis.de/buch> sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 3 Ekim 2024, 20:05.

Nohl, A. M. (2014). *Konzepte interkultureller pädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.

NRW, S. (2024). *13-61 Nr. 2 Herkunftssprachlicher Unterricht - BASS 2024/2025*. https://www.google.com/search?q=BASS+13-61+Nr.+2+Abs.+1.4&rlz=1C1VDKB_deDE975DE975&oq=BASS+13-61+Nr.+2+Abs.+1.4&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigATIHCARigATIHCAMQIRigATI

HCAQQIRigAdIBCDE1MDdqMGo3qAllsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8 sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 10 Mayıs 2024, 17:30.

Polat, T. (1999). Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei. In A. Raasch (Ed.), *Deutsch und anderen sprachen international*. Printed in The Netherlands.

Schader, B. (2020). *Sprachenvielfalt als chance. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Orell Füssli.

Rupp, M., & Smolka, A. (2006). Perspektiven der Bildung. In C. R. Maurius Harring (Ed.), *Kinder und jugendliche in formellen, nicht-formellen Bildungsprozessen* (S. 219-236). Frankfurt: Springer Nature.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2024). Tabellen. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#586354 sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 28 Eylül 2024, 22:20.

Witzel, A., Reiter, H. (2012). *The problem-centred Interview*. Los Angeles: Principles and Practice. u. a.:Sage Publications.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Zencikiran, M. (2016). *Sosyoloji*. Dora Yayıncılık.



Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi

Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur
The Journal of German Language and Culture Studies

Cilt 7 Sayı 1 Haziran 2025/ Volume 7 Issue 1 June 2025

Geliş Tarihi: 25.12.2024- Kabul Tarihi: 19.03.2025 /Submitted: 25.12.2024- Accepted: 19.03.2025

Doi: 10.55143/alkad.1607509

A Futuristic Capitalist Utopian Dystopia in Brenda Cooper's Solarpunk *For the Snake of Power*¹

Brenda Cooper'in *For the Snake of Power* Adlı Solarpunk Eserinde Gelecekçi Bir Kapitalist Ütopya Distopyası

Kanan AGHASİYEV*
Habib TEKİN**

Abstract

Brenda Cooper's *For the Snake of Power* (2018) presents a future Phoenix, Arizona, shaped by the challenges of climate change. The story's central feature is a snake-like solar panel structure that generates renewable energy while providing shade to protect the city from the desert's extreme heat. This technological innovation symbolizes the potential for human and nature to coexist harmoniously, offering a vision of resilience and adaptability in the face of environmental disasters. However, the story reveals a dystopian reality where only the wealthy benefit from the cooling system, while the poor, particularly the elderly, suffer and die due to unbearable heat. The story critiques the capitalist system, presenting a "capitalist utopian dystopia," where a society appears perfect on the surface but is deeply flawed beneath. The narrative highlights the disparities between the rich and poor in a world ravaged by climate change, emphasizing the need for fair governance to avoid further suffering. The futuristic elements, including AI and eco-friendly technology, contrast with the harsh reality of climate-induced dystopia, warning that without systemic change, even technologically advanced societies will be shaped by environmental

¹ The initial abstract and research concept for this article were presented by Kanan Aghasiyev at a symposium. However, the focus of the research evolved from a practopic-ecocritical analysis to an exploration of capitalist utopian dystopia. The original abstract is cited in the References section as *A Practopic-ecocritical Analysis: Exploring Capitalist Utopian Dystopia in Brenda Cooper's for the Snake of Power*.

* Doktora Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı, e-posta: kaasiyev@gmail.com, ORCID: 0009-0001-3969-1879

**Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı. e-posta: habib.tekin@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2650-8801



catastrophe and inequality. Ultimately, the story urges collective action to ensure a sustainable and equitable future.

Keywords: Brenda Cooper, *For the Snake of Power*, Phoenix, Solarpunk, Utopian Dystopia, Capitalism

Öz

Brenda Cooper'ın *For the Snake of Power* (2018) adlı eseri, iklim değişikliğinin zorluklarıyla şekillenmiş geleceğin Phoenix, Arizona'sını tasvir eder. Hikâyenin merkezi unsuru, yenilenebilir enerji üreten ve çölün aşırı sıcaklarından şehri korumak için gölge sağlayan yılan benzeri bir güneş paneli yapısıdır. Bu teknolojik yenilik, insan ve doğanın uyum içinde birlikte var olma potansiyelini simgeleyerek çevresel felaketler karşısında dayanıklılık ve uyum vizyonu sunar. Ancak hikâye, yalnızca zenginlerin soğutma sisteminden faydalandığı, fakirlerin – özellikle yaşlıların – dayanılmaz sıcak nedeniyle acı çekip öldüğü distopik bir gerçeği ortaya koyar. Hikâye, kapitalist sistemi eleştirerek yüzeyde mükemmel görünen ancak derinlerde ciddi kusurlar barındıran bir “kapitalist ütopya distopyası” sunar. Anlatı, iklim değişikliğiyle harap olmuş bir dünyada zenginler ile fakirler arasındaki eşitsizliklere dikkat çekerek, daha fazla acının önlenmesi için adil bir yönetimin gerekliliğini vurgular. Yapay zekâ ve çevre dostu teknoloji gibi geleceğe yönelik unsurlar, iklim kaynaklı distopyanın sert gerçekliğiyle tezat oluşturarak, sistemik değişim olmaksızın teknolojik açıdan gelişmiş toplumların bile çevresel felaketler ve eşitsizlik tarafından şekilleneceği uyarısında bulunur. Sonuç olarak hikâye, sürdürülebilir ve adil bir gelecek sağlanması için kolektif eylemi teşvik eder.

Anahtar sözcükler: Brenda Cooper, *For the Snake of Power*, Phoenix, Solarpunk, Ütopya Distopya, Kapitalizm

Introduction

Brenda Cooper's *For the Snake of Power* (2018) envisions a future Phoenix, Arizona, shaped to meet the difficulties of climate change. The plot revolves around a huge, snake-like structure that covers the city's canal system. Its solar-paneled scales produce renewable electricity while giving shadows that protect inhabitants from the desert's burning heat, producing in a habitable and energy-efficient environment. The snake like energy structure represents a notion the depicts the harmony between the natural landscape and the human world with its technology. The story showcases a vision in which the human world does not isolate itself from the nature but finds a way to coexist with the nature. Unlike, newly different utopian/dystopian futuristic literary works, *For the Snake of Power* represents a city that is not totally covered in glass or protected with huge umbrella-like structures from the heat of the sun. It only offers a concept that could be applied to protect people from the increasing heat of the sun due to climate change. As the city grows under this ingenious infrastructure, the story delves into themes of adaptability, resilience, and the symbiotic interaction between humans and technology in the face of environmental disasters. The plot is designed to make people think about the possibilities of renewable energy and how it could be used efficiently among the residents. At the beginning of the story, it is feasible to understand a society that lives in a system in which everyone works and seems to be happy. However, as the story develops, it is understandable that due to the lack of energy, coming from the solar panels and the government's lack of decision, only the rich can enjoy the air conditioner's pleasing chill air while the poor, mostly the elderly are left no choice but to die from the breath-stopping heat. Thus, the plot leads us to a world in which utopic world is applied for the rich while the poor live in a dystopic heat and the law of capitalism allows only the rich to survive.

Accordingly, one might state that “capitalist utopian dystopia” is a place in which the rules of utopia is controlled by capitalist fundamentals and those living in it are forced to believe that they live in a perfect society, in a utopia. However, being controlled by a capitalist system makes this so-called utopia

a dystopia. Furthermore, if the assumed-utopia is created because of the environmental or other human-made degradation, this could indicate that it is not a utopia, but a dystopic utopia. Additionally, when we state the word “utopia”, we usually understand a society where everyone lives happily, and no problem occurs. However, I claim that Phoenix, the setting of the story, is capitalist utopian dystopia because the rich of the society gets all the cooling system they want while the poor dies due to the unbearable heat. Additionally, the world outside Phoenix is a dystopia because the climate change has increased the temperature in a level that living outside the town is equal to dying immediately. Yet, the system made people believe that they live in a perfect functioning society: A utopia. However, in reality, if you are rich, you survive in the heat, and if you are poor, you die because of the heat. Thus, capitalism shows itself in a false utopia which is located in a dystopic world.

Theoretical Definitions of the Terms

It is a known fact that most of the world nowadays live in a capitalist society, meaning, that those with more money enjoy more privileges while those with less money enjoy less opportunities. Nevertheless, it is also possible to state the fact that those with less money can become rich and enjoy more privileges. However, becoming rich and being able to success the privilege of the rich is not easy and many obstacles are to be overcome. Nowadays, more than 180 countries² are considered to have capitalist economic system. While capitalism gives opportunities to be richer and have better financial situation, it is not always possible for individuals to enjoy the privilege that capitalism offers. Only the lucky few can enjoy the satisfaction of capitalism while the rest try to get a certain amount of income and survive from one month to another. The economic situation of the First World countries might seem to be slightly better than those who live in so-called Third World countries. However, both “worlds” are led with the laws of capitalism and it seems pretty obvious that Third World countries that apply capitalist economic system do not seem to be as successful as some of the First World countries (for the poor). Yet, an unchanged factor, that the majority of the poor stay poor, showcases itself in all the capitalist states.

If we look at the term “capitalism”, it is possible to perceive several significantly important definitions given throughout the history. However, Louis Blanc, a French socialist, popularized the term “capitalism” to criticize economic systems that favored private capital and profit over social wellbeing. One of his major discourses on capitalism could be found in his 1850 work *Histoire de la révolution de 1848* (*History of the Revolution of 1848*): “Blanc used [the term] in 1850, and defined it critically as “appropriation of capital by some, to the exclusion of others”” (Kocka, 2018, p. 71). Blanc criticized capitalism as a system that enabled capital owners to exploit labor, resulting in massive inequities. To solve these inequities, he advocated for worker cooperation as well as state-supported social transformation. Later, other scholars such as Pierre-Joseph Proudhon, Karl Marx, Friedrich Engels, other used the term in both social and economic perspectives (cf. Atasoy, 2015).

Accordingly, utopia can be considered a place, a society, or a community in which everyone lives happily with almost no problem or problems with the ultimate and fastest solutions ever. The citizens of a utopic society do not struggle with daily challenges, like working for many hours or fight with each other (or with other countries) to gain more profit. Additionally, a utopia is a place where everyone is equally treated, and no discrimination finds its way towards the residents of this society. The earlier versions of utopian literature dates back to the Ancient Greek times:

[T]he first example of utopian literary heritage that was passed down to us in written form is Plato’s “Republic” that dates back to 360 B.C. Utopian thinking gets away from

² Based on the report given by World Population Review, titled: “Capitalist Countries 2024”

the philosophical ideas and attains self-sufficiency only in 16th century. The climax of utopian genre comes in the 17-18th centuries, when utopian works get greater social thematic range (Zhurkova & Khomutnikova , 2019, p. 186).

The term was initially used in Sir Thomas More's *Utopia*, which was released in Latin under the title *Libellus...de optimo reipublicae statu, deque nova insula Utopia* (1516; *Discussing the Ideal State of the Republic and the Newfound Island Utopia*). More uses two Greek words to create the word *utopia*: "not" (ou) and "place" (topos), the word signified "nowhere". While on his diplomatic mission to Flanders in 1515, More penned *Book II of Utopia*, depicting a pagan and communist city-state where reason governed all institutions and policies. This ideal state aimed to starkly contrast the chaotic politics of Europe. The portrayal of Utopia is narrated by a mysterious voyager named Raphael Hythloday,³ who argues that communism is the sole remedy for egoism in both personal and societal realms.⁴ To have an understanding about the word "utopia", we might consider the following quote:

A good general definition of utopia appears to be that of Moritz Kaufman (1879 [...]): "What is a Utopia? Strictly speaking, it means a 'nowhere Land', some happy island far away, where perfect social relations prevail, and human beings, living under an immaculate constitution and faultless governments, enjoy a simple and happy existence, free from the turmoil, the harassing cares, and endless worries of actual life" (Ertuğrul & Parlas, 2015, n.p.).

Thus, the given quote above clarifies that utopia is a place that is located in an unreachable island in which everyone lives happily. One may argue that utopian literary theory or criticism investigates literature, especially works that portray ideal societies or universes, through the lens of utopian concepts and ideals, despite the fact that there is no one exact definition of this field. As a critique or reflection on contemporary social, political, or economic structures, it explores how literature imagines and portrays perfect or idealized civilizations. The study of utopian literary criticism looks at how these works depict utopian societies, the beliefs they uphold, and how their ideals affect actual civilizations. It also explores how utopian literature reflects contemporary cultural values, wants, and worries: "Utopian texts [...] present a specific form of internal critique, demonstrating what it might mean for the unfulfilled values of actually existing society to be fully realized and highlighting the repressed possibilities for a better world residing within familiar social relations" (Davidson, 2020, p. 11).

On the other hand, dystopia is the total opposite of utopia, though, like utopia, it is set in future. Dystopia is a fictional or real-world civilization characterized by oppression, hardship, and, in many cases, dictatorial control. It paints a bleak picture of the future in which social, political, and environmental crises have turned out of control. Typically, dystopias examine issues such as loss of individual liberty, widespread injustice, and the abuse of technology or power. Unlike utopia, "[d]ystopia, shows the society enormously miserable and wretched where inequality and injustice prevail. In dystopia most motives are turned over and showed in a grotesque distortion" (Zhurkova & Khomutnikova, 2019, p. 186). Thus, unlike utopia which shows "flowers" and "butterflies", dystopia tries to be more realistic and showcases the real obstacles that might happen in human societies. The dystopian themes are not alien to the human history and those themes are the representation of humans' ancestral mis-achievements throughout the history of mankind: "Dystopian narrative warns the society against the potential perils of absolute power and of an unbridled rule" (Atasoy, 2019, p. 247). Hence, dystopian literature helps people to understand the fact

³ To read more about the ideas of the character:

<https://www.marxists.org/reference/archive/more/works/utopia/ch2a.html>

⁴ To read more about the story: <https://www.britannica.com/topic/utopia>

that utopian dreams can easily turn into dystopia, just like wars, ecological disasters promise (cf. Atasoy, 2021a, 2021b).

Therefore, it is possible to define a “capitalist utopian dystopia” as a civilization where the rules of utopia are governed by capitalist principles and its inhabitants are thought to live in a utopian society. But this so-called paradise is actually a nightmare, since it is governed by a capitalist system. Furthermore, it may be a dystopic utopia rather than a utopia if the assumed-utopia is the result of environmental or other man-made degradation. Furthermore, when we use the word “utopia”, we typically think of a society in which there are no problems and everyone lives contentedly. However, I assert that Phoenix, the setting of the story, is capitalist utopian dystopia since the rich of the society obtains all the cooling system they want while the poor perish due to the oppressive heat. Furthermore, the world outside of Phoenix is a dystopia due to climate change, which has raised the temperature to the point where it is now immediate death to live outside of the town. However, the system led individuals to assume that they are living in a utopian society with flawless functioning. In actuality, though, if you are wealthy, you can withstand the heat, and if you are financially poor, the heat kills you. As a result, capitalism manifests itself in a dystopian environment that is a false utopia.

Accordingly, solarpunk is a relatively new literary movement and it started with “science fiction, [which] has been fundamental to thinking about how the world will be in the future. This literary place was the birthplace of [s]olarpunk” (Reina-Rozo, 2021, p. 53). Being a futuristic element, the term “solarpunk” comes from two different words: “Solar” referring to sun, and “punk” referring to a particular type of literary or artistic movement. It is also assumed to be a sub-theory of ecocriticism and environmental studies. Initially, the punk subculture originated in the mid-1970s, with its roots traced back to New York in 1974 and the United Kingdom in 1976.⁵ Some theories propose that the term “punk” was adopted from prison slang. Punk literature, also known as *punk lit* or *punklit*, related to literary works associated with the punk subculture. Additionally, solarpunk fights for a sustainable future and the way that we can go there: “[W]hat does a sustainable civilization look like, and how can we get there?”⁶ It is popular with its optimism about future though its optimism is being criticized. Jennifer Hamilton from University of Sydney writes: “Perform an online “image search” for the term “solarpunk” and you will find colorful, leafy metropolises, flowing neo-peasant fashions and, perhaps, a small child standing next to a solar panel in front of a yurt” (Hamilton, 2017, n.p). Thus, solarpunk is all about a perfect future in which everyone will live happy and in harmony with nature and sustainable energy.⁷ Though our story, *For the Snake of*, lacks that harmony and equality among people, it represents a positive ending where people fight against the system and achieve their goal (cf. Atasoy, i. 2023a, 2023b).

Discussion

Brenda Cooper's *For the Snake of Power* (2018) depicts a world in which humans coexist with nature rather than isolating themselves from it. Unlike many futuristic literary works that portrays cities entirely closed in glass shaped structures or protected by massive umbrella-like constructions, *For the Snake of Power* offers a practical concept to protect people from the extreme heat caused by climate change. It invites readers to dwell upon the potential of renewable energy and its effective use in addressing environmental issues. The narrative also investigates the dynamics of human agency and governorly control within the system it establishes. At the beginning, society appears to be harmonious, with almost everyone working and seemingly happy. Yet, as the plot unfolds, energy shortages from the solar panels

⁵ Read more about punk rock and subculture:

<https://web.archive.org/web/20210114105315/https://www.britannica.com/art/punk>

⁶ You may read more about the concept: <https://www.re-des.org/es/a-solarpunk-manifesto/>

⁷ To read more about the genre: <https://www.re-des.org/es/a-solarpunk-manifesto/>

due to the recent damage of the storm and governmental negligence expose huge inequalities. The wealthy population enjoy the luxury of air conditioning, while the poor, especially the elders, are left to cope with and bow to the oppressive heat. The story ultimately presents divided worlds, where the rich thrive in a utopian setting, while the less privileged, the poor, suffer in dystopian circumstances, showcasing how capitalism commemorates survival for the elite at the expense of the poor (cf. Tekin 2024a, Tekin 2024b).

The story starts with the description of the “greatly damaged—solar snake that covered the canals of Phoenix swam” in Rosa’s, the protagonist’s, vision (p. 43).⁸ As the story unfolds, the readers learn that there had been a huge dust storm in the city and the “snake” was greatly damaged due to storm. To repair certain damage, the readers are told that some types of robots are used to repair particular sort of damages. Thus, the readers are presented to experience not only a utopic and futuristic eco-friendly city, but also robotics that do the most difficult jobs instead of humans. It is also described that even though the damage is great, the robots are able to fix the damage though they are tiny. As the story develops, the readers see a new character, an AI (Artificial Intelligence), whose name is HANNA⁹ (p. 43). Rosa, the protagonist, asks Hanna, the AI, if she has figured out the source of the problem with the power, as Rosa’s responsibly is to solve the problem with the power that is generated by the solar panels which are greatly damaged after the storm. Brenda Cooper, the author of the work might try to bring the readers’ attention to the recent developments in technology by showcasing tiny robots and an AI Character.

Considering the fact that, the work was published in 2018, and for that time AI was not as developed as today (in 2024), the writer already knew that soon AI would have its momentum in public and government areas. In research carried in 2020, it is stated that “artificial intelligence is going to be our partner. If we misuse it, it will be a risk. If we use it right, it can be our partner” (Yadav & Pandey, 2020, p. 1336). This research was carried out just two years after the publication of the story. And today, the perspective on the usage of AI has not changed much expect for major advancements, but the aims of using it still remain the same; using it either for good or bad purposes. Even, the name of the AI is presented in an ambiguous shape. The narrator states that Rosa has chosen an old woman’s voice for the AI as it sounded calm. That is why, the readers cannot be sure if the name of the AI (Hanna) is a given name by Rosa or it is a name that the state chose to use. However, it is worthy to mention the fact that Brenda Cooper’s method of using an AI character who is not seen but only heard is a revolutionary and fundamental act in postmodern literature, even though it might be controversial to state on the opinion that if, it is a utopian or a dystopian step in literature. Yet, it is going to be an inevitable step in contemporary literary arena.

The writer does not forget to lack the human emotions of the AI character. We experience this approach in the conversation between Hanna and Rosa. Rosa asks the AI to “[l]ook beyond the engineering. If [the AI has not seen] a problem there, then the problem [might be] somewhere else. Power storage? Legal?” However, the AI cannot understand the type of the question that Rosa asks. That is why, it answers if that is “a question” and accordingly Rosa answers “yes” (p. 44). It is possible to state the notion that the writer might want to state on the fact that AI is not a human being, but a robot-alike machine which is invisible, and unlike humans it cannot understand human emotions deeply. As the dialogue between them continues, the AI shows her worries about Rosa and states that she has “worked 14 hours today” (p. 44). Thus, the writer may try to show that the AI may not easily understand humans’ emotion and the types of speech alongside emotions, however, they could be useful to remind humans about good and bad things, such as having a good health condition. Hence, at one point, the readers

⁸ All the “p” numbers are from *For the Snake of Power*. Other sources are cited with the authors names, publication years (if available), and the page numbers (if available).

⁹ “HANNA” in the original text. However, I will be stating it as “Hanna” throughout the article.

experience the dependency on AI where it cannot understand human notions, which could be a sign for dystopia, while the good features of AI can improve our life conditions, such as health, - which could be feature of utopia. To make the story more futuristic and utopian, the writer uses “hoverboards and bicycles” (p. 44). Perhaps the notion of bicycle riding is not a futuristic element, however, if we are to imagine an eco-friendly society, then the room for large wheels and petroleum-drinking cars should not be given. However, hoverboards are relatively new and though theoretically it was invented in decades ago, it was not created until recent years. Even in films, it was possible to see hoverboards. Thus, it has always been an example of a utopic future and Brenda Cooper perfectly uses this concept to add a utopic futuristic element to her work.

Later in as the plot unfolds, the readers learn about the organization in which Rosa works, The Association of Solar Power, which increases the rates of solar energy due to the problem caused by the storm. Additionally, it is stated that brownouts are scheduled by The Association of Solar Power, as there is no enough energy to share with people. Rosa, clenching her fists remembers that “[i]n summer, brownouts killed” (pp. 44-45). For the first time, the readers are introduced to possible causes of dependency on solar energy; energy shortages causing deaths. However, the readers are not introduced to the direct cause of deaths, one may only assume that it is/was due to the energy shortage as it is too hot. As the story develops, we come to a conclusion that the deaths happened because of the energy shortage which led to the less usage of air conditioners, and eventually people died because of the unbearable heat. However, only the poor suffered these consequences, not the rich (in the following paragraphs, these matters will be discussed). Later, Rosa visits a neighborhood to check the damage on the solar snake. From the description of the place, we understand that it is a neighborhood of ordinary people: “Two young men stared at her, and suddenly she wished she had changed out of her SRP shirt. As she passed, conversations lowered or changed tenor, although no one approached” (p. 45). Thus, it is feasible that the ordinary people (poor people) do not like the system, SRP.¹⁰ The thought that was in Rosa’s mind regarding her work t-shirt on her spreads a notion that people are not happy with the energy organization. Cooper masterfully states people’s dislike of SRP after mentioning that some people died in the brownouts. However, Rosa ignores all possible dangers she might face due to the anger in people towards her company, and continues to do her job. For the first time, while Rosa is looking for the damage, the writer describes the shape of the snake in a detailed way:

She [Rosa] reached the break and stopped under it, staring up. The snake undulated throughout the city, sometimes only 20 feet above the canals and sometimes the height of a tall building, the design part art and all function. The taller loops reached for sun that buildings or bridges would block. This break was near where a segment began to rise. Three supports had come down. Solar scales had shattered on the pathway and, almost certainly, into nearby backyards. A few still dangled, askew, edges connected to the wire scaffolding that managed the panel’s tilt (p. 45).

As Rosa detects the problems on the snake with Hanna’s help, we understand that the damage on the power snake only affects the poor, while the rich have precautions to protect themselves from the heat when there is no electricity. It is described as “[t]he rich often had their own systems. If not, they had cool places to go, and transportation to power if they needed it for oxygen tanks or powered wheelchairs. The poor wouldn’t even be able to run a fan” (p. 45). This is an example of pure capitalist society in which only the rich can enjoy while the poor is destined to lack even the smallest privileges. As one may state from the given quote above, the rich of the society have their own power systems and when crisis such as the one in the story happened, they can protect themselves by using their own power system. They even

¹⁰ Short for The Association of Solar Power.

have oxygen tanks and cool places to run if the weather is extremely hot. Even for the elderly and the disabled, they own wheelchairs. However, when it comes to the poor, they cannot even afford to have a fan that could blow some air in the hottest days of the summer. And once the power is gone, the poor suffer, since they do not own any preventive tools to protect themselves from the heat. However, when the power is there, the air conditioners help them to cope with the heat.¹¹ Thus, the writer demonstrates the class difference in a futuristic world where utopian eco-centric values are appreciated while the basic need for any civilization, human life, is ignored when it comes to the poor. Later, as the story unwraps itself, we learn that Rosa's grandmother was one of the victims of such social class discrimination and died due to the heat:

Rosa had held her grandmother's hand when she died of heat in the power wars of '32. She had been just seven years old, sweating and miserable, her head afire with heat and dehydration, singing to her grandmother. She'd felt her grandmother's hand go limp, had seen the life fade from her smile, her cheeks, her eyes (p. 46).

As it is apparent from the given quote above, Rosa's grandmother died in the heat, however, if she had been rich, she would have had her own power supplies and survive like the rich people do. The mentioning of "power wars" showcases that the writer tries to show a foreshadowing to the future where energy will be too valuable for nations to obtain and wars will happen to control the energy. Hence, her grandmother became a victim of the futurist capitalist utopia – a dystopia in which only the rich can survive, even in wars. Because of the deaths happened in the past due to energy and SRP's lack of support for the poor, ordinary citizens lost their hope to the regime and the SRP's management. In the same neighborhood where Rosa tries to determine the damage on the solar snake, she meets her old friend with whom she has not talked for a long time. Her friend, Inez does not hide her shock seeing her friend wearing the SRP uniform. She states that she "didn't think that [Rose would] become..." (p. 46), and she does not finish her sentence while Rose says "[t]he enemy?". Inez even states that she came to inform Rose to be careful as there are people who do not like SRP. Thus, the readers can easily read the minds of people and what they think about the regime that only supports the rich. Later, the narrator states the fact that the snake was designed to make power available to everyone, wealthy and poor, as long as they desired it. Since the rich had their own systems, the snake was an aid for the poor. The cheap power and internet access that ran down the snake let Rosa compete in high school, secure college grants, and help her with everything for five years. Thus, even though the narrator does not mention it, we could feel the gratitude in Rosa's emotions. However, she feels aware of the fact that the rich are more privileged and the snake does not mean much for them while it is a matter of life for the poor. When Inez states that "[n]ine months old" boy died when the power went down, Rosa feels a shock and only nods that she is sorry (p. 48). The narrator adds that this news was not in regular news. Hence, Cooper might try to depict the usage of media in the hands of wrong people. Media is a powerful tool and its controlled or the desire of the powerful while the facts of the poor are put in shadows.

Climate change is a central theme in the story and it is the main reason that the city has extremely high temperature. Because of the heat, people use the snake's power to generate electricity and use it against the heat by producing cool air. However, even the snake belongs to the people, mostly to the poor, the governor of the city has signed an agreement with another state to "give away 20 percent of their power" without considering its own poor population (p. 49). The decision of the governor showcases the fact that they do not care about the poor even in the most difficult circumstances. Considering the fact that the snake has lost much of its power and due to that the energy is given with brownouts, the poor suffer the most, even die. However, the case does not impact the rich as they have their own power system

¹¹ Possibly provided by the government. Perhaps a ventilation system in the buildings.

unlike the poor. When Rosa talks about governor's decision, her colleague Susannah says that "[t]his is not our problem. We support maintenance, not contracts" (p. 50). Thus, Susannah shows that she does not care about anything else and she is loyal to the regime of the city. She blindly follows the system's unfair capitalist approach and does not even consider to change her perspective in the time of difficult cases. This shows the obedience of people towards the regime. Susannah is an obedient worker and a citizen, and any decision made by the system is right to her mind. Even when Rose's another colleague Callie states that "[t]here's nothing [they] can do" (p. 51). Hence, Susannah is not alone and the supporters are always the majority while Rose is a single fighter trying to fight for her people, poor people. Perhaps her insist approach comes from her past, as her grandmother was one of the victims of the regime while we are not given any background about the past of both Susannah and Callie.

However, Rose does not seem to be pleased with Collie's answer and she states that "[i]t's 118 degrees¹² already (...). People will die, to give power to Chicago, where's it's only 92 degrees¹³. There's nothing fair about that!" (pp. 51-52). 118 degrees is too hot for humans to live and it is considered to be dangerous temperature while 92 is quite livable. Nevertheless, the state does not seem to be concerned with this fact as the decision makers are of the rich and again, it is not necessary to state the fact that they do have enough energy to protect themselves. Callie responds back that she "can't change it. Policy. [She] can get stuff done, but only to support SRP or the workers (...). [M]ess with this, you might get fired" (p. 52). Thus, Callie is worried about her position in SRP. Her concern of her position shows that the state is a radical anti-democratic and it is against those who question its decisions. Callie's careful attitude illustrates that such cases happened before and people has been fired. Nevertheless, Rosa does not concern herself with stepping back. She states that "[t]hree people died already. Old people. In one day of brownouts. It will get worse" (p. 52). Callie, hearing the facts from Rosa, seems to be a bit concerned and a shift happens with her attitude. Yet, she pressures herself to hide her true feelings about the governor's carelessness regarding the poor. Rosa, being not satisfied, stares into her colleague's eyes and says that maybe she "can do better" to help the people (p. 52). This line is very important as we can see a decisive decision of Rosa. The narrator describes Rosa's mind change as in the following lines:

She had felt pride in her work until yesterday. Not now. She worked for the power company, and she knew what it was to die from lack of power. Her hands shook, so she clenched her fists. She turned and walked fast back toward her old home. She could lose her dream, her job. But if she could save a grandmother somewhere... (p. 53).

The provided quote above states the fact that Rosa loved to work for the system until recently. However, now she wakes up from the dream of supporting her energy company and remembers her late grandmother who died due to the discrimination done by the system. She does not want anyone to suffer, die anymore and with that she even takes the chance of losing her job by going against the regime. In her old neighborhood, she talks about the contract that the governor made to a local show (for the poor) hosted by Penélope López, another resident in the poor district (p. 54). Again, here, it is possible to see the power of news and media. Until today, Rosa always listened to the news presented by the state and never heard any news of death. However, to spread the truth, she understood that she had to fight by the side of the poor. That is why, she uses the media of the poor. After spreading the truth about the system, it is described that "the paths were full, and rumors that other neighborhoods had joined reached her. Even middle-class neighborhoods, ones that had their own power" (p. 55). Hence, we see the unity of

¹² Possibly it is 118 Fahrenheit, not Celsius, as it the US Fahrenheit is the most used temperature measurement. With Celsius, it makes almost 47 degrees which is quite high.

¹³ Again, it is possibly Fahrenheit, not Celsius. It makes 33 degrees with Celsius and it is doable and considered as a habitable temperature.

people to support one another against the unfair capitalist approach of the governor. Even, higher class member joins poor people and support them. This very part of the story shows the solidarity among people. It shows that, people can be solider if there is a right call though they might be from different social classes. Thus, our protagonist unites people with her speech. People start shouting slogans such as:

POWER TO PHOENIX

THE SNAKE IS OURS

POWER FOR ALL

(...)

THE SNAKE FEEDS US ALL

GET THE SNAKE OUT OF OFFICE

FOR THE SNAKE OF POWER (p. 55 – 56).

Thus, thanks to Rosa, people start demanding their rights from the regime. Even, her colleague Callie joins them. Here, the writer might have wanted to state that people do not always obey radical regimes and Callie is an example of this. She was scared to lose her job, however, seeing the truth, she could not stop her humanist side to help the poor in need. By the help of someone with a backdoor to Hanna, the AI, Callie stops the transmission of the energy to other states. Eventually, the government decides to stop the brownouts and Rosa tries to hide herself among the crowds of people in the shadow of the snake.

Conclusion

42

The story depicts a world in which humans do not isolate themselves from nature, but instead find a way to cohabit with it. Unlike numerous diverse utopian/dystopian future literary works, *For the Snake of Power* depicts a metropolis that is neither completely encased in glass or sheltered from the heat of the sun by massive umbrella-like structures. It simply provides a notion that could be used to protect humans from the sun's growing heat as a result of climate change. The story is intended to encourage the readers to consider the potential of renewable energy and how to use it efficiently. The story depicts people's will and control over the system/governments, as well as the definitions it creates. At the start of the story, it is possible to comprehend a society that lives in a system in which everyone works and appears happy. However, as the story progresses, it becomes clear that due to a lack of energy from solar panels and the governor's inaction, only the wealthy can enjoy the air conditioner's refreshing cool air, while the poor, primarily the elderly, are forced to die from the excruciating heat. Thus, the plot transports us to a world in which the rich live in a utopian environment while the poor suffer in a dystopic heat, and capitalism's law permits only the wealthy to survive.

The futuristic element of the story is that it is set in future and it matches with the concept of unusual (for now) technological developments. *For the Snake of Power* contains utopic robots, AI named Hanna, and most importantly a snake-like solar panel line on the water canal of the city. The snake produces power by using the solar energy. This element of the story makes the plot utopian and futuristic in which both nature's heat and human technology are co-existing. On the other hand, climate change is one of the main concerns of the story. Climate change is the dystopia of the human world and future societies are going to suffer due to our careless acts. The dead people in the story are the victims of today's increasing high temperature. If humans do not put any steps forward, no matter how utopian the future societies are going to be, the factor of climate change will be the dystopic monster of future generations. To this list, the current capitalist system must be added; a system that provides for the rich while ignoring

the poor as in the story. If there is no fair ruling, the system will be corrupted and the poor will suffer even in most utopic and futuristic eco-friendly societies. In order to avoid any further damage to our future generations, the story provides a good instance in which Rosa, the protagonist, unites people and stops the regime's wrong decisions. Thus, we may understand the fact that the biggest responsibility is on the shoulder of simple people and people need to demand their rights in order to have a better future and better live and not end up like those poor grandmothers who died in the heat of desert.

References

Aghasiyev, K. (2024). A practopic-ecocritical analysis: Exploring capitalist utopian dystopia in Brenda Cooper's *For the Snake of Power*. In *Erciyes University Faculty of Letters Language, Culture and Literature Student Symposium Proceedings* (p. 44). Erciyes University, Türkiye.

Atasoy, E. (2019). Quest for utopian impulse in twentieth-century dystopian narrative: P. D. James's critical dystopia, *The Children of Men*. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1–20. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.524119>

Atasoy, İ. (2015). Ütopyanın Sonu: Hindistancevizi İmparatorluğu - Christian Kracht'ın Imperium Romanında Ütopyaçı Dürtüler. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 2(34), 73-84.

Atasoy, İ. (2021a). Sağlığın Zorbalığı: Juli Zeh'in Temiz Havale Romanında Beden Ütopyası Kurgusu. In: A. Oktay (Ed.) *Edebiyattan Pencereleler*. 107-128, Ankara: İKSAD Publishing House.

Atasoy, İ. (2021b). How can nothing be something? A multimodal analysis of the short film "Zero". In: A.A. Mohammed & E. Lomia (Eds.) *4th International New York Conference on Evolving Trends in Interdisciplinary Research & Practices Full Texts Book*. 201-206, New York: Liberty Publication.

Atasoy, İ. (2023a). New Perspectives on Turkish-German Relations in Literary History. In: İ. Atasoy & B. Konukman & A. Classen (Eds.) *Turkish-German Relations in Literary History From the Fifteenth Through the Twenty-First Century*, 1-7. İstanbul: İstanbul University Press.

Atasoy, İ. (2023b). Propaganda and Alliance: Visual and Verbal Representations of the Central Empires in Illustrated German Postcards During the First World War. In: İ. Atasoy & B. Konukman & A. Classen (Eds.) *Turkish-German Relations in Literary History From the Fifteenth Through the Twenty-First Century*, 61-75. İstanbul: İstanbul University Press, 2023.

Cooper, B. (2018). The snake of power. In J. Eschrich & C. A. Miller (Eds.), *The weight of light: A collection of solar futures*. Arizona State University.

Davidson, J. P. L. (2020). Looking laterally: The literary utopia and the task of critical social theory. *Current Sociology*, 69(7). <https://doi.org/10.1177/0011392120969758>

Ertuğrul, G., & Parlas, B. (2015). Education in Thomas More's *Utopia*. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Eschrich, J., & Miller, C. A. (Eds.). (2018). *The weight of light: A collection of solar futures*. Arizona State University.

Hamilton, J. (2015). Explainer: "Solarpunk," or how to be an optimistic radical. *The Conversation*.

Kocka, J. (2018). Capitalism and its critics: A long-term view. In C. Niederberger & C. Köster (Eds.), *The lifework of a labor historian: Essays in honor of Marcel van der Linden* (pp. 71–89). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004386617_005

Reina-Rozo, J. D. (2021). Art, energy and technology: The solarpunk movement. *International Journal of Engineering, Social Justice and Peace*, 8(1), 55–68. <https://doi.org/10.24908/ijesjp.v8i1.14292>

Tekin, H. (2024a). Esther Bejarano's vision of unity and peace between Jews and Palestinians. In İ. Atasoy & H. Tekin (Eds.), *Utopia and dystopia in German literature, film, and television. Interdisciplinary studies on German philology I* (pp. 1–20). Istanbul: Istanbul University Press.

Tekin, H. (2024b). Einführung in das Konzept der Utopie. In İ. Atasoy & H. Tekin (Eds.), *Utopia and dystopia in German literature, film, and television. Interdisciplinary studies on German philology I* (pp. 1–8). Istanbul: Istanbul University Press.

Yadav, R. K., & Pandey, M. (2020). Artificial intelligence and its application in various fields. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 9(5), 1336. <https://doi.org/10.35940/ijeat.D9144.069520>

Zhurkova, M. S., & Khomutnikova, E. A. (2019). The genesis of dystopian meaning structure and its relation to utopian literary tradition. In *Advances in social science, education and humanities research: Proceedings of the 2nd International Conference on Education Science and Social Development (ESSD 2019)* (Vol. 298). Atlantis Press.



Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi

Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur
The Journal of German Language and Culture Studies

Cilt 7 Sayı 1 Haziran 2025/ Volume 7 Issue 1 June 2025

Geliş Tarihi: 04.01.2025- Kabul Tarihi: 19.03.2025 /Submitted: 04.01.2025-Accepted: 19.03.2025

Doi: 10.55143/alkad.1613286

Türkiye’de Almanca Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar

German Language Teachers’ Problems in the Teaching and Learning Process in Türkiye

Gürcan ÇAĞAN*
Hakan SARIÇAM**

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de Almanca öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı sorunları ve çözüm önerilerini Almanca öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiş olup, çalışma grubunu Sivas il merkezinde MEB ortaöğretim okullarında görev yapan 15 Almanca öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı ve uzmanlar tarafından hazırlanan 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler tema, alt tema, kod ve frekanslarıyla bulgular kısmında sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Almanca öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde başta öğrencilerden kaynaklı sorunlar olmak üzere ders kitapları ve kaynak kullanımı yetersizliği, diğer branş öğretmenlerinin ve okul idaresinin olumsuz bakış açısından kaynaklı sorunlar, dersin seçmeli oluşunun dezavantajları ve mesleki gelişim konusunda yaşanan sorunlar ve kısıtlamalar ifade edilmiştir. Ayrıca yaşanan sorunlara karşı öğretmenlerin bir takım strateji ve yöntemler kullandığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak Almanca öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı sorunların giderilmesi ve Almanca öğretiminin etkili ve verimli sürdürülebilmesi amacıyla öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, İkinci Yabancı Dil, Almanca, Almanca Öğretmeni

Abstract

The aim of this study is to examine the problems and proposed solutions faced by German language teachers in the teaching and learning process in Türkiye, based on the opinions of the German language teachers. The study was conducted with case study, one of the qualitative research methods. The study

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, e-posta: gurcancagan@gmail.com, ORCID: 0009-0005-8881-4475 P

**Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, e-posta: hakansaricam@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8723-1199

group was determined using a convenience sampling method, and it consists of 15 German language teachers working in secondary schools under the Ministry of National Education (MEB) in Sivas. The data were collected through a semi-structured interview form consisting of 10 open-ended questions, developed by the researchers and experts. The data were analyzed using content analysis. The findings are presented in the results section with themes, sub-themes, codes, and frequencies. According to the findings of the study, German language teachers reported several problems in the teaching and learning process, including issues stemming from students, insufficient use of textbooks and resources, negative attitudes of other subject teachers and school administration, the disadvantages of the elective nature of the course, and challenges related to professional development. Furthermore, the teachers mentioned that they used various strategies and methods to address these issues. Based on the research findings, suggestions are provided to overcome the problems faced by German language teachers and to ensure the effective and efficient continuation of German language teaching.

Keywords: Foreign Language, Second Foreign Language, German, German Language Teacher

Giriş

Kaçınılmaz küresel dönüşüme uyum sağlayabilmek adına ülkelerin hemen hepsi bir uğraş içindedir. Bu dönüşümün sağlayıcılarından biri küresel etkileşim olup, etkileşimin baş aktörü ise yabancı dildir (Ateş& Aytekin, 2020). Ülkelerin eğitim sistemlerinde yabancı dil eğitim ve öğretimi büyük bir önem arz etmektedir. Küreselleşme, dünya çapında ekonomik, kültürel ve teknolojik etkileşimi artırdıkça, farklı dillerde iletişim kurabilme becerisi, eğitimde daha temel bir yetkinlik haline gelmiştir. Öğrenciler, küresel düzeyde rekabet edebilmek, uluslararası iş fırsatlarına erişebilmek ve farklı kültürlerle etkileşime girebilmek için yabancı dil bilgisine ihtiyaç duymaktadır.

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde 2. ve hatta 3. yabancı dil eğitimi verildiği görülmüştür. Avrupa’da okullarda dil öğretimi hakkındaki temel verilere göre (EURYDICE,2017), AB düzeyinde, hemen hemen tüm öğrenciler 2014’te ortaöğretim döneminde İngilizce öğrenmektedir. Bunun yanı sıra İngilizceyi, en yaygın olarak öğrenilen ikinci yabancı dil olarak Fransızca, Almanca ve İspanyolca izlemektedir. Ülkemizde de buna karşılık Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı genel ortaöğretim kurumlarında İngilizce eğitimine ilave olarak ikinci yabancı dil eğitimi verilmekte; bu eğitim programını Almanca ve Fransızca dilleri oluşturmaktadır. Gerek Almanca Öğretmenliği programı bulunan üniversiteler gerek Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen kadrosu ve atama kontenjanlarına bakıldığında, ülkemizde Almanca eğitiminin ön planda olduğunu görmekteyiz.

Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2013) incelendiğinde; “Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.” şeklinde açıklanmıştır.

Lakin ülkemizde ikinci yabancı dil eğitiminin ne denli başarılı olduğu süregelen bir tartışma konusu olmuştur. Almancanın öğretiminde birçok sorunlarla karşılaşmış, genel olarak bu sorunlar; Almanca dilinin yapısı, Almanca öğretiminde bulunan ilkeler ve kullanılan yöntemler, öğrencilerin motivasyonu, sadece sınıf geçme istekleri, üniversite sınavına odaklanmaları, ana dilde yetersizlik, öğretmen eğitimi, sistem gibi başlıklar altında değerlendirilmiştir. İlgili bir araştırmada (Can &Can, 2014), Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğrenci, öğretmen, öğretim programı, üst yönetim ve aile faktörleri bağlamında belirlenmeye çalışılmış ve ikinci yabancı dilin daha etkili öğretimine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Literatür incelemelerine göre, ikinci yabancı dil eğitiminde birçok sorunla karşılaşmış, bu sorunlar ikinci yabancı dil eğitimi öğretiminde karşılaşılan genel sorunlar olarak ve Almanca öğretmeni yetiştirmedeki sorunlar olarak çalışmalarda ele alınmıştır. Oysa sahada aktif olan ve eğitimin yürütücüsü konumundaki Almanca öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara yönelik pek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Birçok branşta olduğu gibi Almanca öğretmenleri de eğitim öğretim sürecinde branşları ve meslekleri ile ilgili sorunlarla karşılaşabilmektedir.

Almanca öğretimi için genellikle sınırlı sayıda ve genellikle güncel olmayan kaynaklar kullanıldığından, öğretmenler, modern dil öğretim yöntemlerini ve materyallerini sınırlı bir şekilde kullanabilmektedir (Çelik & Demirtaş, 2019). Bir diğer önemli sorun, müfredatın ve öğretim programlarının genel dil öğretiminden ziyade, sadece dil bilgisi üzerine yoğunlaşmasıdır. Bu durum, öğrencilerin gerçek hayatta dil becerilerini kullanmalarını engellemektedir. Almanca öğretiminin çoğu zaman gramer odaklı ve teorik kalması, dilin pratik kullanımına dair yeterli fırsatlar yaratmamaktadır (Köksal, 2021). Ayrıca, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin genel olarak toplumsal bir ihtiyaç olarak algılanmaması, öğrencilerin ve ailelerin Almancaya olan ilgisini sınırlamakta ve bu da öğretmenlerin işlerini daha zor hale getirmektedir. Almanca öğretmenlerinin mesleki gelişim imkânları da oldukça kısıtlıdır. Özellikle hizmet içi eğitimler ve mesleki destek programlarının eksikliği, öğretmenlerin yeni metodolojiler öğrenmesini ve eğitimsel yenilikleri takip etmelerini engellemektedir. Bunun sonucunda, öğretmenler, dil öğretiminde verimli ve etkili yöntemler kullanma konusunda zorlanmakta, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecinde verimsizlikler yaşanabilmektedir (Kılınç, 2020).

Genel olarak karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin Almancaya olan ilgisizliği, fiziki imkânların yetersizliği, öğretmenlerin kendilerini geliştirememesi, eğitim sisteminin özelliği gibi genel sorunlar olabileceği gibi, Almanca öğretmenlerinin mesleki hayatlarını ve dolayısıyla da almanca öğretimini etkileyebilecek özel sorunlar olabilmektedir. Özellikle 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2.yabancı dil dersi zorunlu ders niteliğinden çıkarılarak seçmeli ders olarak okullarda okutulmaya başlanmıştır. Bu durum, Almanca öğretmenlerinin mesleki hayatlarını nasıl etkileyecek? ya da ikinci yabancı dil eğitimi Türkiye’ de son mu buluyor? sorularını gündeme getirmiştir. Konuya ilişkin sorun teşkil eden uygulamanın avantajları ve dezavantajları açısından Almanca öğretmenleri ile görüşülmesi, öğretmenlerin bu durumu içinde bulundukları doğal ortamda nasıl karşıladıkları, duygu ve düşüncelerinin ve varsa çözüm önerilerinin incelenmesi gerekli görülmüştür. İkinci yabancı dil eğitiminde karşılaşılan bu özel durum ve genel sorunlarla birlikte Almanca öğretmenlerinin yaşadığı mesleki kaygılarla branşlarında ne kadar başarılı olabilecekleri bir tartışma konusudur ve incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, Almanca öğretmenlerinin mesleki hayatlarında yaşadıkları sorunları incelemek ve bu sorunlara ilişkin sunacakları çözüm önerilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Almanca öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- Almanca öğretmenleri, eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları bu sorunlara ilişkin ne gibi çözüm önerileri sunmaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bir nitel araştırma deseni olan durum çalışması (casestudy) deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir veya birkaç durumun ayrıntılı bir şekilde araştırılmasıdır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların genellenmesi yoluna gidilmez. Fakat araştırma konusu olan duruma ilişkin elde edilen sonuçlar, benzer durumların anlaşılmasında örnek olabilmekte veya deneyim

oluşturabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu desende araştırma konusunun gerçek ortamında derinlemesine incelenmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada Almanca öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı ortaya koydukları çözüm önerileri gerçek ortamında tespit edilmeye çalışılacağından bu desenin araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada Sivas il merkezinde MEB okullarında görev yapan 15 Almanca öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara erişilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir (Yıldırım & Şimşek,2008)

Çalışma grubunda yer alan Almanca öğretmenlerine ait betimleyici bilgiler Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 1

Çalışma Grubunu Betimleyici Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	10	67
Erkek	5	33
Toplam	15	100
Öğrenim durumu		
Lisans	13	87
Yüksek Lisans	2	13
Toplam	15	100
Mesleki deneyim		
1-5 yıl	3	20
6-10 yıl	3	20
11-20 yıl	4	27
20 yıl üzeri	5	33
Toplam	15	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alanında uzman bir Almanca öğretmeninden ve bir devlet üniversitesinin Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü bünyesinde görev yapmakta olan 3 öğretim üyesinden görüş alınarak hazırlanmıştır. Daha sonra görüşme formunda yer alan soruların araştırmaya uygulanabilirliğine ilişkin 10 uzman görüşü alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümünde çalışma grubunun Almanca öğretmenlerine ilişkin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem durumu yer almaktadır. İkinci bölümde çalışma grubunun cevaplayacağı açık uçlu 10 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Görüşme formunda Almanca öğretmenlerinin bireysel ve mesleki sorunlarının neler olduğu, bu sorulara yönelik ne gibi çözüm önerileri sunabilecekleri sorulmuştur. Araştırma sürecinde verilerin toplanması için çalışma grubu Almanca öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara gidilerek yüz yüze görüşme yapılmış ve çalışma grubunun verdiği cevaplar ses kaydına alınarak daha sonra bu kayıtlar metinlere çevrilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika aralığında gerçekleşmiştir.

Araştırma, MEB.TT.2024.010578 başvuru numarası ile 13.12.2024 tarihinde Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Veriler analiz edilirken Yıldırım ve Şimşek’in (2016) de belirttiği üzere önce veriler incelenip kodlanmış, veriler kodlanırken araştırmacının problemi göz önünde bulundurularak kavramlar ve temalar oluşturulmuştur. Veriler daha sade ve araştırma problemine uyumlu hâle getirildikten sonra kavram ve temalar yorumlanarak, aralarındaki ilişki açıklanmıştır. Bu şekilde araştırma sonuçlarının anlamlandırılmasına ve geçerliliğin sağlanmasına çalışılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan Almanca Öğretmenleri, Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2)... Katılımcı 15 (K15) şeklinde kodlanmış ve öğretmen görüşleri alıntılar yapılarak birebir verilmiştir.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlilik kavramları kullanılmasına karşın nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramlarının kullanılmasının daha doğru olduğu öne sürülmektedir (Miles&Huberman, 1994). Nitel araştırmalarda inandırıcılık araştırmacının güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlayan temel bir kavramdır. İnandırıcılık, araştırma bulgularının katılımcıların gerçek deneyimlerini doğru bir şekilde yansıtıp yansıtmadığını değerlendirir. Bu kavram, araştırmacının bulgularının katılımcıların yaşamlarını ve anlamlarını ne kadar doğru bir şekilde yansıttığını belirler. Lincoln ve Guba (1985), inandırıcılığın sağlanmasında araştırmacının katılımcıların seslerini doğru bir şekilde aktarabilmesinin önemine dikkat çeker. Morrow (2005), nitel araştırmalarda inandırıcılığın, araştırmacının verileri doğru bir şekilde toplaması, analiz etmesi ve yorumlaması ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtir. Ayrıca, Denzin (2009) ve Merriam (2009), inandırıcılığın araştırmacının şeffaflık ve nesnellik çabasıyla arttığını ifade ederken, araştırmacının kendi önyargılarından kaçınmasının ve verileri derinlemesine analiz etmesinin bu sürecin kalitesini artıracakları vurgular.

Öte yandan nitel araştırmalarda aktarılabilirlik araştırmacının bulgularının başka bağlamlara, gruplara veya yerlere ne kadar uygulanabileceğini ifade eder. Bu kavram, genelleme yapılmasından farklıdır; aktarılabilirlik, araştırma bulgularının, belirli bir bağlamda elde edilen sonuçların başka benzer bağlamlarda ne kadar geçerli olabileceğini değerlendirmeye yönelik bir yaklaşımdır. Lincoln ve Guba (1985), aktarılabilirliğin sağlanmasında, araştırmacının bağlamının ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasının önemini vurgular. Ayrıca, Merriam (2009), aktarılabilirliğin sağlanması için verilerin ve bulguların belirli bir bağlamda ne kadar derinlemesine sunulduğunun kritik olduğunu belirtir. Denzin (2009) de, nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin, araştırmacının bulgularını zenginleştirerek ve bağlamı açıkça tanımlayarak başka durumlarla ilişkilendirilebilir hale getirebileceğini ifade eder. Tablo 2’de araştırmacının niteliğini arttırmak için kullanılan yöntemler verilmiştir.

Tablo 2*İnandırıcılık ve Aktarılabilirliği Sağlamak İçin Kullanılan Yöntemler*

Özellik	Yöntem	İşlem
- İnandırıcılık	- Uzman İncelemesi	- Veri toplama aracı görüşme formu uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır.
	- Uzun süreli etkileşim	- Araştırma sürecinde katılımcılarla uzun süreli etkileşim halinde olunmuştur.
	- Katılımcı teyidi	- Yapılan görüşmeler doküman haline getirildikten sonra katılımcı teyidi sağlanmıştır.
- Aktarılabilirlik		- Doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
	- Amaçlı örnekleme	- Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Sivas il merkezinde MEB ortaöğretim okullarında görev yapan 15 Almanca öğretmeni örneklem grubunu oluşturmuştur.
	- Ayrıntılı betimleme	- Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, analiz süreci ve aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik

Nitel araştırmalarda tutarlılık, araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamada önemli bir kavramdır. Tutarlılık, araştırmacının veri toplama, analiz ve yorumlama sürecindeki işlemleri ve bulguları ne kadar sistematik ve istikrarlı bir şekilde gerçekleştirdiğini ifade eder. Lincoln ve Guba (1985), tutarlılığı sağlamak için araştırmacının her aşamasında şeffaflık ve sistematik bir yaklaşımın önemine dikkat çeker. Ayrıca, Morrow (2005), tutarlılığın, araştırmacının verileri analiz etme sürecindeki kararlarının tutarlı olmasını ve bulguların farklı bağlamlarda aynı şekilde elde edilmesini sağladığını belirtir. Denzin (2009) ise, tutarlılığın nitel araştırmalarda hem içsel hem de dışsal düzeyde doğruluğu desteklediğini ve araştırmacının bulgularının farklı gözlemci ve yorumcular tarafından da benzer şekilde anlaşılabilir olduğunu ifade eder. Bu anlamda, tutarlılık, nitel araştırmaların güvenilirliğini ve geçerliliğini artıran kritik bir unsurdur.

Nitel araştırmalarda doğrulanabilirlik ise, araştırmacının bulgularının nesnel bir şekilde elde edilip edilmediğini ve araştırmacının kişisel önyargılarından etkilenmeden sonuçlara nasıl ulaştığını belirleyen önemli bir kavramdır. Lincoln ve Guba (1985), doğrulanabilirliği sağlamak için araştırmacının kararlarını ve analiz süreçlerini açıkça ve şeffaf bir şekilde belgelerle desteklemesi gerektiğini vurgular. Ayrıca, Morrow (2005), doğrulanabilirliğin, araştırmacının önyargılarını en aza indirerek, bulguların dışsal bir gözlemci tarafından da izlenebilir ve doğrulanabilir olmasını sağladığını ifade eder. Denzin (2009) ise,

doğrulanabilirliğin nitel araştırmalarda güvenilirliği artıran bir unsur olduğunu ve araştırmacının bulgularını güvenilir kaynaklarla destekleyerek, dışsal doğrulama sağlamanın önemine dikkat çeker. Tablo 3’te araştırmacının niteliğini arttırmak için kullanılan yöntemler verilmiştir.

Tablo 3

Tutarlılık ve Doğrulanabilirliği Sağlamak İçin Kullanılan İşlemler

Özellik	Yöntem	İşlem
- Tutarlılık	- Adım adım tekrarlama	- Veriler, analiz sürecinde tekrar tekrar okunmuş, araştırmacı tarafından kodlar ve temalar tespit edilmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar ChatGPT’ye (yapay zekâ programı) yüklenerek programın verdiği kod ve temalarla araştırmacının önceden tespit ettiği kod ve temalarla, sorunlar karşılaştırılmış ve %80 uyumlu olduğu görülmüştür.
	-Kodlayıcılar arası tutarlılık	
- Doğrulanabilirlik	- Teyit incelemesi	- Araştırma Sivas il merkezinde 2024 Aralık ayı içerisinde 20 günlük bir veri toplama süreciyle gerçekleşmiştir. Araştırmaya ait tüm dökümanlar araştırmacı tarafından incelenerek, muhafaza edilmiştir.
	- Literatür taraması	- Araştırma konusuyla ilgili çeşitli çalışmalar incelenmiş ve literatür taraması yapılmıştır.
	- Tutarlılık incelemesi	- Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar kendi içinde karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve problem durumu doğrultusunda Almanca öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerini tespit etmek için 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplar içerik analizine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular temalar altında sunulmuştur. Karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini içeren ana temalar frekans ve yüzdelerle dağılımlarıyla Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmanın Ana Temaları

Ana temalar	f (15)	%
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	15	100
Öğrenci ilgi ve motivasyonu artırma	15	100
Diğer branş öğretmenlerinin Almanca dersine bakış açıları	9	60

Okul idaresinin Almanca dersine bakış açısı	8	54
MEB Almanca ders kitaplarının yeterliliği ve kaynak kullanımı	10	67
Almanca dersinin seçmeli olma statüsü	15	100
Mesleki gelişim	14	94
Almanca öğretmenliğinin geleceği	15	100
Almanca öğretiminin etkinliğini arttırmaya yönelik politikalar ve öneriler	15	100

Tablo 4’te verilen ana temalar, alt tema, kodlar ve frekans dağılımları ile birlikte alt başlıklar altında daha derinlemesine ele alınmış ve katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar

Katılımcıların %100’ü Almanca öğretiminde öğrencilerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden kaynaklı yaşanan sorunlara ilişkin bulgular Tablo 5’te detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Almanca dersine ilişkin bakış açısı	İlgisizlik	7
		Dersi gereksiz görme	4
		Dersi önemsememe	4
		Motivasyon eksikliği	2
		Dersin üniversite sınavıyla ilgisizliği	5
	Yabancı dil öğrenme ihtiyacı ve bilinci	Yabancı dil bilinci eksikliği	4
		Dil öğrenmede ön yargılar	2
	Öğrencilerin temel dil bilgisi	Türkçe dil bilgisi yetersizliği	
		Almanca dil bilgisi ve gramerini öğrenmede	2
		zorlanma	2

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin verdiği cevaplar, öğrencilerin Almanca dersini genellikle gereksiz ve işlevsiz gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu dili öğrenmeye olan isteksizlikleri, öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sorunlardan biridir. Bu istek eksikliğine genellikle üniversite sınavının etkisi olduğu öğretmenlerce belirtilmektedir. Öğrenciler, sınavda yer almadığı için Almanca dersini ihmal etmekte ve bu durum öğretmenlerin ders işleme sürecini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenme ihtiyacı duymamaları, bu konuda yeterli bilince sahip olmamaları ve dil öğrenmedeki ön yargıları öğretmenler tarafından ifade edilen diğer sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin Almancayı gereksiz görmeleri ve ikinci yabancı dil öğrenmenin onlara bir katkı sağlayacağına inanmamaları, dersin verimliliğini daha da düşürmektedir.

Bunun dışında, öğrenci kaynaklı bir diğer problem, dil bilgisi eksiklikleriyle ilişkilidir. Öğrenciler, özellikle Türkçe dil bilgisi yetersizlikleri nedeniyle Almanca’nın gramer yapısında zorluklar yaşamaktadırlar. Öğrencilerin isteksizliği, ilgisizliği, dil öğrenmedeki bakış açıları ve temel dil bilgisi yetersizliğine ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

K6 “Öğrenciler ilk önce dersi, ders olarak görmüyorlar. Yani gereksiz bir ders olarak görüyorlar, bu da bizi sıkıntıya sokuyor.”(Dersi gereksiz görme)

K2 “Biz bu dersi niye alıyoruz? Ne işimize yarayacak? Sorularıyla karşılaşıyoruz.”(Dersi gereksiz görme)

K3 “Öğrenciler üniversite sınavında dersimizden sorular çıkmadığı için, Almanca dersini ikinci planda bırakıyorlar ve derse karşı kayıtsızlıkları artıyor.”(İlgisizlik)

K9 “Öğrencinin dil öğrenmede istek sıkıntısı var. Çünkü genelde sayısal derslerin önemine inanıyorlar. Bu yüzden bizi dinlemek istemiyorlar.”(Motivasyon eksikliği)

K14 “Almanca’ya karşı öğrenciler ön yargılı. En büyük sorumuz bu. Neden ikinci yabancı dil var, bir yabancı dil yetmiyor muydu? Gibi sorularla karşılaşıyoruz.”(Yabancı dil bilinci eksikliği)

K8 “Öğrenciler Almanca’nın kendilerine gelecekte hiçbir işlerine yaramayacağını, gereksiz bir ders olduğunu düşünüyorlar.”(Dil öğrenmede ön yargılar)

K10 “Öğrencilerin kendi Türkçe dil bilgileri yeterli olmadığı için Almancada gramer olarak zorlanıyorlar.” (Almanca dil bilgisi ve gramerini öğrenmede zorlanma)

Öğrenci İlgisi ve Motivasyonu Artırma

Katılımcıların %100’ü Almanca öğretiminde öğrencilerden kaynaklı sorunlarla baş edebilmek için öğrencilerin ilgi ve motivasyonu artırma konusunda çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci ilgi ve motivasyonu artırmaya yönelik alt tema ve kodlar Tablo 6’da detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenci İlgisi ve Motivasyonu Artırmaya Yönelik Bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Öğrenci ilgi ve motivasyonu artırma		Oyunlar	5
		Dersin eğlenceli hale getirilmesi	3
		Videolar	2
	Disiplin	Not ile tehdit	4
	Yabancı dilin gelecekteki önemi üzerine konuşmalar	Almanya’da eğitim	2
		Yurt dışında eğitim	2
		İş imkânları	3
	Öğretmen deneyimlerinden ve kişisel hikâyelerden faydalanma	Öğretmen tecrübeleri	3

Tablo 6'ya göre öğretmenler, Almanca derslerinde öğrencilerden kaynaklı ilgisizlik ve motivasyon eksiklikleriyle baş etmek için bir dizi farklı yöntem kullanmaktadır. Bu yöntemlerin başında dersin daha ilgi çekici hale getirilmesi, öğrencilerin gelecek hayatlarıyla ilgili dilin öneminin vurgulanması ve notla tehdit gibi disiplin araçları yer almaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenler, öğrencilerin ilgisizliğine rağmen derslerini sürekli ve kararlı bir şekilde işlemeye devam ettiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin, dil öğretiminin öğrencilerin geleceği için ne kadar önemli olduğunu anlatmaya çalıştıkları ve kişisel deneyimlerinden yararlandıkları gözlemlenmektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyon eksiklikleriyle başa çıkabilmek için geniş bir yöntem yelpazesi kullanmaya çalıştıklarını ve eğitimdeki zorlukları aşmaya yönelik kararlı olduklarını göstermektedir. Bu bulguları içeren bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

K1 *"Genellikle konuyu işledikten sonra konunun sonuna bir oyun koyma veya bir alıştırmaya dağıtma çalışıyorum. Uygun olan durumlarda tabii ki... Veya akıllı tahtadan görsel veya uygun videolar açıyorum."*

K15 *"Dersimi anlatmaya devam ediyorum. Fakat bu sorunla baş edebilmek için sık sık video izletiyorum, ancak ilgisiz öğrenciler nedeniyle çok etkili olmuyor."*

K2 *"Genelde sözlü notu oluyor. Ödevini yapacaksın, derse katılacaksın yoksa sözlü notun düşük olur."*

K8 *"Almanca bilmelerinin onların Almanya'da eğitimlerine devam etmesini için bir yol açacağını anlatmaya çalışıyoruz."*

K11 *"Avrupa Birliği'nden bahsediyoruz, ileride bakın yurt dışına gidebilirsiniz... Bu konuda Erasmus'a giden öğrencilerimiz örnek oluyor."*

Diğer Branş Öğretmenlerinin Almanca Dersine Bakış Açıları

Yapılan araştırmada Almanca öğretmenleri, eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik diğer branş öğretmenlerinin bakış açıları ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %40'ı diğer branş öğretmenlerinin Almanca dersine ilişkin olumlu bakış açılarının olduğunu ifade ederken, %60'ı ise olumsuz bakış açılarına sahip olduklarını belirtmektedirler. Tablo 7'de diğer branş öğretmenlerinin Almanca dersine bakış açılarına ilişkin bulgular alt tema, kod ve frekanslarıyla birlikte detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 7

Diğer Branş Öğretmenlerinin Almanca Dersine Bakış Açılarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Diğer branş öğretmenlerinin Almanca dersine bakış açıları	Olumlu bakış açısı	Dil öğrenme gerekliliği	5
		Yabancı dilin önemi hakkında farkındalık	3
	Olumsuz bakış açısı	Almanca dersinin faydasını sorgulama	9

Tablo 7'de görüldüğü üzere Almanca dersine ilişkin öğretmen görüşlerinde önemli bir ayrışma olduğu görülmüştür. Öğretmenler arasında dersin gerekliliği ve önemi konusunda ciddi farklılıklar mevcuttur. Özellikle dil öğreniminin gerekliliğine inanan öğretmenler, yabancı dil öğrenmenin önemini

kabul ederek Almancanın iletişim becerileri için önemli olduğuna vurgu yapmakta ve Almancanın çağdaş dünyada önemli bir beceri olduğunu belirtmektedirler. Diğer branş öğretmenlerinin Almanca dersine ilişkin olumlu bakış açılarını içeren bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir.

K1 “Diğer branşlar İngilizce öğretmenleri ile zaten aramızda bir uyum var genel olarak. Bir de Almanca kelimeler anlamında grameri çok benzemese de zaten İngilizceye çok uzak değil. Aynı aileden oldukları için biz onlarla zaten paralel gidiyoruz. Uygulama sınavlarımız, tekniklerimiz, maarif modelde iki derste de bir değişiklik olmamıştı. Onlarla aramız gayet iyi diyebilirim.”

K5 “Bazı öğretmenler gerçekten yabancı dilin, özellikle Almanca gibi dillerin önemli olduğunu düşünüyor. Bu yüzden onlar da bizimle iş birliği yapmaya ve derslerde destek olmaya çalışıyorlar. Birçok branş öğretmeni, öğrencilerin çok dilli olmalarını, farklı dillerde iletişim kurabilmelerini olumlu bir gelişim olarak görüyor.”

Öte yandan bazı öğretmenlerin ise Almanca dersine ilişkin olumsuz bakış açıları sergilediği ifade edilmektedir. Katılımcı görüşlerine göre bazı öğretmenler, Almancanın gereksiz bir ders olduğunu ve öğrencilerin zaten İngilizceyi öğrenemediklerini belirterek, Almanca’yı "gereksiz" ve "boş" bir ders olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer branş öğretmenleri bazen Almanca’yı "sıradan bir ders" olarak görmekte, dil öğretimini öncelikli olarak kabul etmeyen bir tutum sergilemektedirler. Diğer branş öğretmenlerinin Almanca dersine ilişkin olumsuz bakış açılarını içeren bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

K2 “Aslında bazı öğretmenler çocuklarla aynı düşünüyor, gerekli olmadığını düşünüyor ikinci yabancı dili. Bazı öğretmenler ise yabancı dilin gerçekten gerekli olduğunu, çağımızda önemli olduğunu düşünüyor. Bazıları, biz Türkçeyi ana dilimizde anlattığımız halde öğrenciler anlamıyor. Siz nasıl anlaşılabiliyorsunuz, işiniz zor diyenler oluyor.”

K4 “Yani bazı arkadaşlar tabii ki dil öğrenmenin gerekli olduğunu düşünseler de bazıları da aman ne yapacaklar ki Almanca’yı, İngilizceyi öğrendiler de ne oldu? Diyen arkadaşlar da var maalesef.”

K13 “Gereksiz, boşu boşuna, zaten İngilizceyi öğrenemiyorlar. Almancaya ne gerek var? Almanca yerine bir başka ders olabilirdi, atıyorum işte fizik dersi daha fazla olabilirdi. Biyolojiyi sayısal özellikle bizim okulumuz. Hani sayısal ağırlıklı öğrencilerin geldiği okul olduğu için onların. Ders sayısı daha fazla olabilirdi. Almancaya hiç gerek yoktu, gibi düşünülüyor.”

K10 “Doğruyu söylemek gerekirse, Almanca’yı çok ciddiye almıyorlar. Yabancı dilin ehemmiyetinin bazı öğretmenlerimiz farkında değil maalesef. Bir dil bir insan, iki dil iki insan. Çok ciddi almadıklarını düşünüyorum ve gözlemliyorum kendi adıma.”

Okul İdaresinin Almanca Dersine Bakış Açısı

Katılımcıların %46’sı okul idaresinin Almanca dersine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu ifade ederken, %54’ü ise olumsuz bir bakış açısı ile karşılaştıklarını ve bu konudaki sorunlarını dile getirmektedirler. Tablo 8’de okul idaresinin Almanca dersine bakış açısı alt tema ve kodlarla birlikte ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Tablo 8

Okul İdaresinin Almanca Dersine Bakış Açısına İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar	f
	Olumlu bakış açısı	İdarenin desteği	9

Okul idaresinin Olumsuz bakış açısı	Almanca dersini açmama	6
Almanca dersine bakış açısı	İdare tarafından görülen öncelikler	3

Okul idaresinin Almanca dersine bakış açısı, öğretmenlerin dersin uygulamalarıyla karşılaştıkları destekle doğrudan ilişkilidir. Bazı öğretmenler, okul idaresinin Almanca dersine karşı oldukça destekleyici bir yaklaşım sergilediğini belirtmektedir. Okul idaresinin Almanca dersine olumlu bakış açısını gösteren bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

K5“Olumlu bakıyorlar genelde. Herhangi bir olumsuz bir şey yok. Destekliyorlar genelde. Seçmeli ders olarak da öğrencilere seçtirmeye çalışıyorlar.”

K12“Okulumuzda herhangi bir problem yok. Herhangi bir ön yargı yok, gayet de destekliyorlar. Bu yüzden herhangi bir sorun yaşadığımızı söyleyemem.”

K6“Okul idaremiz özellikle şu an çalıştığımız gayet olumlu bakıyor. Yani dersinizi ders gibi yapın. Ben sizin arkanızdayım öğrenciye, veliye veya başka kim müdahil oluyorsa hepsine karşı arkamızda duruyor. Ancak tabii zaman zaman hani not konusunda biraz esnek davranmamızı istiyorlar ki zaten biz de bunu yapıyoruz. Çünkü lisede üniversite sınavına hazırlanan çocuklara seviyemiz de düşük olduğu için zaten A1 seviyesinde ders yaptığımız için biz de çok üstelemeden elimizden geldiğince esnek davranmaya da çalışıyoruz. Onun dışında okul idaresi ben kendim için söylüyorum tam destek arkamızda okulunuzun hep.”

Bununla birlikte, bazı öğretmenler okul idaresinin Almanca dersine dair ilgisiz kaldığını ve dersin seçmeli hale gelmesiyle birlikte daha az önem verildiğini hissettiklerini ifade etmektedirler. Okul idaresinin Almanca dersine olumsuz bakış açısını içeren bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir.

K2“Bazı müdürler dersi açıyorlar, bazı müdürler de dersi açmayıp öğretmeni mağdur ediyorlar. Norm fazlası yapıyorlar. Bazı müdürler geldiklerinde kendi branşlarını daha çok ön planda tutmak istediği için açmıyorlar. Almancayı gereksiz gördükleri için açmayanlar da olabiliyor.”

K9“Okul idaresinin önemsemediğini düşünüyorum. Kesinlikle önemsemediğini düşünüyorum. Yani sadece ders dolduruyoruz. Şöyle diyebilirim 12.sınıflara derse giriyorum ve sadece oturuyorum. Ders anlatmamam bana idare tarafından söylendi. Gidip çocuk bakıcılığı, ergen bakıcılığı yapıyorum. Haftada 20 saat ergen bakıcılığı, 6 saat sadece ders yapıyorum.”

K10“Keza okul idaresi de bu şekilde görüyor. Yani verilmesi gereken bir ders olarak görüyor. Çok önceliğimiz yok. Almanca anlamında okullarımızda zaten seçmeliğe de düştük ne yazık ki.”

K14“Okul idaresinin bakış açısı çok olumlu değil gibi. Çünkü seçmeli ders olarak seçilmedi. Bizim okulumuzda seçilmediği için de bakış açısını ben kendi yorumum açıkçası çok olumlu görmüyorum.”

K15“Ya ilk önce bu dersimiz geçen sene seçmeli oldu. Dersi dokuzlarda seçmediler, o da garip. Geçen sene de seçilmedi. Bu sene dersi seçtiler. 9. ve 10.sınıflar da görüyor, ama geçen sene idare dokuzları seçmedi, biz yanlış anladık dediler. Hani seçmeli oldu ders. Böyle bir şey demedi.”

MEB Almanca Ders Kitaplarının Yeterliliği ve Kaynak Kullanımı

Katılımcıların %67’si MEB Almanca ders kitapları ve kaynak kullanımı hakkında çeşitli sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Yaşanan bu sorunlara ilişkin bulgular Tablo 9’da alt tema ve frekanslarla birlikte detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 9

MEB Almanca Ders Kitaplarının Yeterliliği ve Kaynak Kullanımına İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar	f
MEB Almanca ders kitaplarının yeterliliği ve kaynak kullanımı	Ders kitaplarının içeriği ve etkinlikler	İçerik yetersizliği	4
		Tekrarlayan etkinlikler	2
		Konuşma eksikliği	2
		Görsel materyal eksikliği	3
	Kaynak kullanımı	Ekstra kaynak yok	4
		MEB kaynakları yeterli	3
		İnteraktif materyal eksikliği	3
		Öğretmenlerin kendi kaynaklarını oluşturması	2
	Ders kitaplarının değişimi ve güncellenmesi	Kitapların her yıl değişmesi	2
		Kitapların geç gelmesi	2
		Kitap içeriği tekrarları	2
	Ders kitaplarının seviyesi ve öğrenci ihtiyaçları	Kitapların seviyesi	3
		Öğrenci ihtiyaçlarına uyum	2
		İçerik basitliği	2
		Öğrenci ilgisini çekmeme	2
	Alt yapı ve teknolojik destek	Dijital materyal eksikliği	3
		Teknolojik altyapı eksikliği	3

Öğretmenlerin görüşlerine göre, MEB Almanca ders kitapları içerik bakımından yetersiz kalmakta, etkinlikler tekrara dayalı olmakta ve öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanmaktadır. Kaynak kullanımı ve teknolojik altyapı açısından da eksiklikler bulunmaktadır. Bu sorunlar, öğretmenlerin derslerde daha fazla etkileşimli materyal ve çeşitli kaynak kullanma ihtiyacını ortaya koymaktadır. Eğitim materyallerinin güncellenmesi, içeriğin zenginleştirilmesi ve dijital desteklerin artırılması, daha verimli bir öğrenme süreci için önerilmektedir. MEB Almanca ders kitapları ve kaynak kullanımına ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K1 “Daha sadeleştirilmiş bir konuyu haftalarca işlememiz isteniyor ama kitap buna çok uygun değil. Çok fazla sadece küçük bir kısım gramer veriliyor. Buna uygun alıştırmaya sayısı çok az. Konuşturmaya yönelik etkinlik çok az.”

K7 "Kullandığımız ders kitaplarını içerik olarak çok basit buluyorum. Kesinlikle öğrencinin ilgisini çekmemesinin başlıca sebeplerinden biri de bu. İçerik olarak çok hafif kalıyor. Etkinlik olarak da bakıyoruz, yaptırarak etkinlikler belli başlı sonra dönüyor. Yine aynı etkinlikler kendini tekrar ediyor."

K13 "Kitaplarda çok hatalar oluyor, ses dosyaları çok böyle anlaşılıyor, sıkıntı oluyor. Daha güzel anlaşılır bir dilde olsa daha iyi olur diye düşünüyorum."

K12 "Yeni gelen kitabın etkileşimli kitabı yok. Pdf' ten işliyoruz. Bu, özellikle yabancı dil derslerinde eksiklik oluşturuyor."

K9 "Almanca ders kitapları her yıl değişiyor, çok gereksiz değişiyor ve her sene de birbirinin aynısı. Bu da bir rant oldu herhalde."

K10 "EBA' da Almanca ile ilgili neredeyse hiçbir kaynağımız yok. Kaynakları genellikle kendimiz oluşturuyoruz."

Almanca Dersinin Seçmeli Olma Statüsü

Katılımcıların %100'ü Almanca dersinin seçmeli ders statüsünde okutulmaya başlanmasıyla yaşadıkları sorunları ifade etmişlerdir. Verilen cevaplardan elde edilen bulgular alt tema, kod ve frekanslarıyla birlikte Tablo 10'da detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 10

Almanca Dersinin Seçmeli Olma Statüsünden Kaynaklı Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Almanca dersinin seçmeli olma statüsü	Seçmeli dersin öğrenci üzerindeki etkisi	Derse katılım	5
		Derse bağlılık	6
	Öğretmen normu ve istihdam sorunları	Norma fazlası olma	9
		Kadro sıkıntısı	5
		İş güvencesi	3
	İkinci yabancı dilin eğitimdeki önemi	Dil eğitimi	9
		İkinci yabancı dilin gerekliliği	7
		Globalleşme	2
		Avrupa'da dil bilme	4
		zorunluluğu	3

Tablo 10'daki bulgular, ikinci yabancı dil derslerinin seçmeli olarak okutulmasının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından birçok dezavantaja yol açtığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin derse katılım ve bağlılığın düşmesi, öğretmenlerin norm fazlası durumuna düşmesi ve dil eğitiminin kalitesinin azalması gibi sorunlar, seçmeli dersin uygulanmasının olumsuz yönlerini vurgulamaktadır. Öğretmenler, bu dersin zorunlu hale getirilmesi gerektiği görüşündedir. Özellikle öğrencilerin dil öğrenmeye karşı daha istekli hale gelmesi ve dilin eğitimdeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, seçmeli ders

uygulamasının yerine zorunlu bir dil dersi programının benimsenmesi gerektiği öğretmenlerce savunulmaktadır. Katılımcıların Almanca dersinin seçmeli statüde olmasıyla yaşadıkları sorunları içeren bazı görüşleri şu şekildedir.

K6 "Zaten gereksiz olarak görülen bir ders seçmeli adı altında konulduğunda öğrenci açısından ve veli açısından bakıldığında daha da gereksiz görünüyor. Okul idaresi Almanca dersini seçmediği an arkadaşlar norm fazlası olarak görülmeye başladılar. Bu en büyük dezavantajı olarak düşünüyorum."

K4 "Zaten seçmeli olduğu zaman o dersi zorunlu olarak görüyordu. Ama seçmeli olarak öğrencinin inisiyatifine bırakıldığı zaman seçmez, seçmeyecektir öğrencimiz. Herhangi bir avantajı yok yani. Dezavantajları. İlk önce ben tabii ki meslektaşlarıma öğretmenlerin yönünden bakıyorum. Yani seçmeli olduğu takdirde ki bunu zaten iki yıldır yaşıyoruz, seçmeli olduğundan beri birçok arkadaşımız norm fazlası oldu."

K2 "Seçmeli ders olarak okutulmasının avantajlarından çok biz bu sene dezavantajını görmeye başladık. Çünkü temel ders olmadığı için, ikinci yabancı dil olduğu için, zorunluluk olmadığı için bizim dersimizi artık seçmemeye, okul bazında kapatmaya başladılar."

K11 "Bence hiçbir avantajı yok çünkü dediğim gibi en başta da öğrenciler Almanca'yı gereksiz gördükleri için niye var dedikleri için seçmeli olduğunda da hiç yanaşmıyorlar."

K13 "Seçmeli ders olarak okutulması avantajlı değil, dezavantaj ki önceden daha elimiz kuvvetliydi. Seçmeli olduktan sonra şimdi aman aman işte bir daha ki seneye dokuzuncu sınıfta ders seçilecek mi, seçilmeyecek mi, diğer sınıflar seçecek mi? Yani hatta inanın şöyle bir kaygı var işte, mümkün olduğunca notlar yüksek olsun, velileri ürkütmeyelim, öğrencileri ürkütmeyelim, notlar yüksek olursa seçilebilir, yok efendim notlar düşük olursa. Maalesef seçmezler ve biz norm fazlası oluruz."

Mesleki Gelişim

Katılımcıların %.94'ü Almanca öğretmenliğinde mesleklerini geliştirmeye yönelik gayret gösterdiklerini ve bu konuda birtakım yöntemler izlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların mesleki gelişim konusunda verdikleri cevaplara ilişkin bulgular alt tema, kod ve frekanslarıyla birlikte Tablo11'de detaylı olarak ele alınmıştır.

Tablo 11

Mesleki Gelişim Bulguları

Tema	Alt tema	Kodlar	f
		Yurt dışı tecrübesi	3
	Yurt dışı deneyimi	Erasmus programları ile yurt dışına öğrenci götürme	2
		Almanya' da çalışma	2
		Goethe Enstitüsü	6
	Seminer ve eğitimlere katılım	Seminerler	6
		Kurslar	2
		Hizmet içi eğitimler	5

Mesleki gelişim	Kişisel çabalar ve gelişim	Kitap okuma	4
		Film izleme	5
		Gazete/dergi/makale okuma	4
	Zaman ve kaynak kısıtlamaları	Ailevi sorumluluklar	2
		Çalışma zorlukları	4
		Zaman darlığı	2
		Şehirdeki kısıtlı fırsatlar	2
	Dil gelişimi ve uygulama sorunları	Dil gelişimi	7
		Konuşma eksiklikleri	2
		Pratik yapma	4
		Uygulama fırsatları	3
	Teknoloji kullanımı	Çevrimiçi kaynaklar	2
		İnternet	3
		Video izleme	3
		Online seminerler	2

Tablo 11'deki bulgulara göre Almanca öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerinde çeşitli stratejiler kullandığı görülmektedir. Yurtdışı deneyimleri, seminerlere katılım, kişisel çabalar ve teknolojinin kullanımı, öğretmenlerin dil becerilerini geliştirme konusunda tercih ettikleri yöntemler arasında yer almaktadır. Ancak, zaman kısıtlamaları ve ailevi sorumluluklar gibi engeller, öğretmenlerin gelişim süreçlerini sınırlamaktadır. Ayrıca, öğretmenler, özellikle konuşma becerilerinde eksiklikler yaşadıklarını belirtmiş, bu konuda daha fazla fırsat ve kaynak sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların mesleki gelişim bulgularını içeren bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

K5 "Önceki yıllarda hizmet içi eğitimlere katıldım. Yöntem ve teknikler açısından. Günümüzde ise her türlü imkânla kendini geliştirebilir bir Almanca öğretmeni. Ama hizmet içi eğitimler artık pek yok."

K12 "Yeminli tercüman olduğum için sürekli çeviri yapıyorum. Bu da meslek hayatımda kendimi diri tutmamı sağlıyor. Ayrıca öğrencilere motive edici oyunlar bulmaya çalışıyorum."

K15 "Ben Almanca haberleri ve makaleleri okuyarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Ancak konuşma becerisinde eksiklerim var. Üniversitemde konuşma kısmı çok fazla işlenmedi."

K2 "Meslek yaşamımda kendimi geliştirmek için Almanca makaleler, dergiler okuyorum, videolar izliyorum. Alman Kültür Merkezinin yaptığı etkinlikleri takip ediyorum."

K7 "Hala Almanca kitapları okumaya çalışıyorum ve sürekli araştırmalar yapıyorum. Ama son zamanlarda hizmet içi eğitimler pek yapılmıyor. Almanca dersi adına hizmet içi eğitimlerden faydalanamıyoruz."

Almanca Öğretmenliğinin Geleceği

Katılımcıların %100’ü Almanca öğretmenliğinin geleceğiyle ilgili ümitsiz bakış açısını yansıtan görüşler ifade etmişler ve bu konuda verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 12’de alt tema, kod ve frekanslarıyla birlikte detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 12

Almanca Öğretmenliğinin Geleceğine İlişkin Görüşlerin Bulguları

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Almanca öğretmenliğinin geleceği	Eğitim politikaları	Dersin seçmeli oluşu	13
		Belirsizlik	6
		Mesleki kaygı	8
		İstihdam sorunları	7

Tablo 12’de görüldüğü gibi Almanca öğretmenliğinin geleceği, öğretmenler arasında belirsizlik ve kaygı ile doludur. Dersin seçmeli olması ve politikaların etkisi, öğretmenlerin iş güvencelerini tehdit etmekte ve bu durum öğretmenlerin moralini etkilemektedir. Katılımcıların Almanca öğretmenliğinin geleceğine dair verdikleri cevaplardan bazı görüşler şu şekildedir.

K2 *"Almanca Öğretmenliğinin geleceğinin olmadığını düşünüyorum. Çünkü artık öyle bir sistem oldu ki ortaokula kademe kademe getiriyorlar ve liseden de kademe kademe kaldırıyorlar bizim dersleri. Bu da öğrencinin kafasında birçok soru işaretine sebep oluyor. Dersi önemsemiyorlar. Ne de olsa daha almayacağız dersi diye düşünüyorlar. Ve bizler de bu durumda müdürlerin seçimleri yüzünden mağdur oluyoruz, norm fazlası oluyoruz. Her sene, her sene yeni bir okula gitmek zorunda kaldığımız için de hiçbir okulda aidiyet duygusunu hissetmiyoruz bu yüzden de. Yani sürekli olacak etkinlikler yapamıyoruz. Mesela projeler, Comenius projesini yapamıyoruz istediğimiz halde."*

K3 *"Almanca dersinin, ikinci yabancı dil dersinin seçmeli olmasından dolayı yavaş yavaş okullarımız Sivas özelinde söylüyorum okullarımız Almanca dersini seçmemeye başladılar. Sanıyorum tüm Türkiye’de de böyle. Almanca öğretmenliği artık çok önemli bir branş değil. Onun için giderek ders saatlerinin azalacağı, öğretmenlerimizin fazlalık olacağı görülüyor."*

K6 *"Bence çok tehlikede. Ben hani emekliliğime yaklaşık beş, altı yılım kaldı ama benden sonra gelen genç arkadaşlarımın büyük sıkıntılar yaşayacağını düşünüyorum. Çünkü bu ders seçmeli hale getirildi ve okul idaresi bu dersi seçmediği için arkadaşlarım ne yapacaklar? Açıkçası çok merak ediyorum. Bakanlık bu işe nasıl bir çözüm bulacak? Birçok arkadaşımız Sivas gibi küçük bir şehirde bile norm fazlası oluyorsa büyükşehirleri düşünmek bile istemiyorum. Allah yardımcıları olsun."*

K13 *"Her şey belirsiz yani bilemiyoruz ki ortaokullara artık hani ortaokullarda zorunlu oldu deniliyor. Liselerde ne olur? Ben inanın şöyle daha önceki çalıştığım okulda dil sınıfları vardı, orada öğrencilerime tavsiye edemiyordum Almanca öğretmenliğini. Çünkü ne olur ne olmaz, kimsenin hakkına girmek istemiyordum. Yani belirsizlik var."*

K14 *"Almanca öğretmenliğinin geleceğiyle ilgili çok olumlu bakış açısına sahip değilim. Çünkü Almanca artık zorunlu yabancı dil olmaktan kademeli olarak kaldırılıyor ve bu da tabii benim bakış açımı çok olumlu etkilemiyor. Her ne kadar proje okullarına kaysa da geleceğime dair, gelecekle alakalı açıkçası endişeliyim. Her ne kadar ortaokula kaydırılsa da bazen diyorum acaba diyorum. Açıkta mı kalacağım, ne olacak? ya da hangi alana yönlendirileceğim? gibi endişelerim var."*

Almanca Öğretiminin Etkinliğini Artırmaya Yönelik Politikalar ve Öneriler

Katılımcıların %100'ü Almanca öğretiminin etkinliğini artırmaya yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 16'da alt tema, kod ve frekanslarıyla birlikte detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 13

Almanca Öğretiminin Etkinliğini Artırmaya Yönelik Politikalar ve Öneriler

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Almanca öğretiminin etkinliğini artırmaya yönelik politikalar ve öneriler	Ders saatinin artırılması	Ders saati az	8
		Ders saatinin 3-4 saate çıkarılması	6
	Zorunlu ders haline getirilmesi ve sürekliliği	Dersin sürekli kılınması	4
		Üniversite sınavında soru çıkması	2
	Öğretmen eğitimi ve yurt dışı deneyimi	Öğretmenlerin yurt dışı eğitime gönderilmesi	2
	Uygulama ve materyallerin geliştirilmesi	Ders kitapların geliştirilmeli	2
		Daha zengin etkinlikler	2
	Dil gelişimi ve uygulama sorunları	Dil gelişimi	7
		Konuşma eksiklikleri	3
		Pratik yapma	4
		Uygulama fırsatları	3
	Öğrenci katılımının artırılması	Aktif öğrenme	2
		Sınıf düzenlerinin uygunluğu	2
		İnteraktif öğrenme yöntemleri	2
		Almancanın kariyer açıdan öneminin vurgulanması	4

Tablo 13'te Almanca öğretiminin verimli olabilmesi için ders saatlerinin artırılması, dersin zorunlu hale getirilmesi, öğretmenlerin yurt dışında eğitim alması ve materyallerin geliştirilmeye devam edilmesi gerektiği yönünde ortak bir görüşün ortaya çıktığını görülmektedir. Katılımcıların Almanca öğretiminin etkinliğini artırmaya yönelik uygulanmasını bekledikleri politikalar ve önerilere ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

K4 "Almanca dersinin zorunlu olması ve ders saatinin artırılması gerektiğini düşünüyorum. En azından 3-4 saat olursa, dil öğrenimi daha verimli olur."

K5 "Dersin zorunlu olması, materyallerin arttırılması ve üniversite sınavında Almancaya yönelik birkaç soru eklenmesi, öğrencilerin bu dersi daha fazla önemsemelerini sağlayacaktır. Bu durum bizim de öğretmen olarak daha motive olmamızı sağlar."

K6 "Üniversite sınavında Almancaya en az iki soru konulması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencileri motive etmek için, yabancı dil bilmenin gelecekteki kariyerleri için önemli olduğunu sürekli anlatıyoruz."

K10 "Almanca'nın ortaokulda başladığı gibi, lisede de devam etmesini istiyoruz. Üniversitelerde de bu dilin öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum, arada kopukluk olmamalı."

K15 "Almanca dersinin saatinin artırılması gerektiğini düşünüyorum. 4 saate çıkarılmalı. Ayrıca, kitaplarda daha fazla etkinlik ve materyal bulunmalı. EBA gibi platformlarda daha fazla kaynak yer almalı."

Tartışma

Bu araştırmada, Almanca öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Almanca öğretmenlerinin çeşitli zorluklarla karşı karşıya olduğunu ve bu sorunların eğitim politikaları, okul idaresi, diğer branş öğretmenleri, öğrencilerin motivasyonu, öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi birçok farklı faktörden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada, katılımcıların tamamı, Almanca öğretiminde en büyük sorunun öğrencilerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ilgisizliği, motivasyon eksiklikleri ve Almanca dersini gereksiz görmeleri, öğretmenlerin karşılaştığı başlıca zorluklardır. Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik istek eksiklikleri, özellikle üniversite sınavının bu derse olan ilgiyi olumsuz etkilemesiyle bağlantılıdır. Benzer şekilde, Dil ve Yabancı Diller Eğitimi alanındaki araştırmalar, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı düşük motivasyonlarının, özellikle sınavla bağlantılı derslerde daha belirgin hale geldiğini göstermektedir (Demir, 2018; Eraslan, 2016).

Öğrencilerin temel dil bilgisi eksiklikleri, dil öğreniminin ilk aşamalarında karşılaşılan bir diğer sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Türkçe dil bilgisi yetersizlikleri ve gramer öğrenme zorlukları, Almanca dersinin etkinliğini engellemektedir. Dil bilgisi eksikliklerinin, öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bir faktör olduğu literatürde de vurgulanmaktadır (Yılmaz & Yılmaz, 2021).

Öğrencilerin motivasyon eksiklikleriyle başa çıkabilmek için öğretmenlerin çeşitli stratejiler geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin ilgisini çekmek için dersin eğlenceli hale getirilmesi, oyunlar ve etkinlikler gibi yöntemler sıklıkla kullanılmaktadır. Bu bulgu, eğitsel psikoloji ve pedagojik araştırmalarla uyumludur; çünkü dersin eğlenceli ve etkileşimli hale getirilmesi, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırmaktadır (Ryan&Deci, 2000). Ayrıca, dilin gelecekteki kariyer fırsatları üzerindeki etkileri üzerine yapılan konuşmalar, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ilgilerini artırma açısından etkili bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bununla birlikte, bazı öğretmenler notla tehdit gibi disiplin yöntemlerine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, bu tür yaklaşımlar kısa vadede çözüm sunsa da uzun vadede öğrencinin derse karşı olan tutumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle, öğrencilerin öğrenmeye olan içsel motivasyonlarını artırmaya yönelik yaklaşımlar daha sürdürülebilir ve etkili olmaktadır (Deci&Ryan, 1985).

Almanca dersine yönelik diğer branş öğretmenlerinin bakış açıları da araştırmada önemli bir yer tutmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık %60'ı, diğer branş öğretmenlerinin Almanca dersine olumsuz bakış açılarına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Dil öğreniminin önemi konusunda farkındalık oluşturan bazı branş öğretmenleri olsa da, bazıları Almanca dersini gereksiz ve önemsiz bir ders olarak görmektedir. Bu durum, okullarda dil öğretiminin toplumsal algısının henüz yeterince güçlü olmadığını ve eğitim

politikalarının dil öğretimini daha fazla teşvik etmesi gerektiğini göstermektedir. Dil öğretiminin, tüm branşlar arasında eşdeğer bir önemde olması gerektiği görüşü literatürde de yer almaktadır (Gök, 2017).

Okul idaresinin Almanca dersine bakış açısı da öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları etkileyen önemli bir faktördür. Araştırma bulguları, okul idaresinin Almanca dersine ilişkin bazen olumlu, bazen de olumsuz bir yaklaşım sergilediğini ortaya koymuştur. Özellikle Almanca dersinin seçmeli hale gelmesinin ardından, okul idaresinin bu derse olan ilgisinin azaldığı ifade edilmiştir. Bu durum, okul idaresinin dil öğretiminin önemini yeterince kavrayamadığını ve dolayısıyla dil derslerine gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Okul idaresinin desteği, öğretmenlerin motivasyonu ve dersin kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür (Bağdatlı & Karadağ, 2019).

Katılımcıların büyük bir kısmı, MEB Almanca ders kitaplarının yetersiz olduğunu ve kaynak kullanımında ciddi eksiklikler olduğunu ifade etmiştir. Ders kitaplarının içeriği, etkinlikler ve görsel materyallerin yetersizliği, dil öğretimini daha verimli hale getirecek olan araçların eksikliği, öğretmenlerin derslerde daha fazla etkileşimli materyale ve güncel kaynaklara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitimde materyal eksikliklerinin, öğretim sürecinin etkinliğini sınırladığını gösteren önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Çelik, 2020). Eğitim materyallerinin sürekli olarak güncellenmesi ve zenginleştirilmesi gerektiği, öğretmenler tarafından vurgulanan önemli bir çözüm önerisidir.

Almanca dersinin seçmeli olması, öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sorunlardan biridir. Öğrencilerin derslere katılım oranları düşük olmakta ve öğretmenler, Almanca dersinin zorunlu hale getirilmesi gerektiği görüşünü dile getirmektedirler. Bu sonuç, literatürde de desteklenen bir bulgudur; dil öğreniminin, öğrenciler için daha etkili olabilmesi için zorunlu hale getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Hüseyin, 2021). Öğrencilerin gelecekteki kariyerlerinde daha başarılı olabilmeleri için, ikinci yabancı dilin eğitimde daha fazla yer bulması gerektiği savunulmaktadır.

Almanca öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçleri, dil becerilerinin geliştirilmesi ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Katılımcıların çoğu, yurtdışı deneyimlerine, seminerlere katılım ve kişisel çabalarla kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte, zaman ve kaynak kısıtlamaları gibi engeller, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sınırlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli gelişim içinde olmalarını sağlamak için daha fazla fırsat yaratılması gerektiği söylenebilir (Kök, 2020).

Almanca öğretmenleri, mesleklerinin geleceği konusunda kaygı duymaktadırlar. Almanca öğretmenliği mesleğinin geleceği, özellikle dersin seçmeli hale gelmesi ve istihdam sorunları nedeniyle belirsizleşmiştir. Bu konuda eğitim politikalarının daha net ve uzun vadeli bir perspektife dayalı olarak yeniden yapılandırılması gerektiği, öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer önemli öneridir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha fazla destek alması ve mesleki gelişim olanaklarının artırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Birçok öğretmen, branşında materyal eksikliği, kaynak yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşabilir. Lakin Almanca öğretmenlerinin belirttiği sorunlar branşlarının doğrudan sorgulanılmasıyla örtüşmektedir. Almancaya karşı öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz tutumlarının yanı sıra diğer branş öğretmenlerinin ve okul idaresinin Almancanın faydasını sorguladığı görülmektedir. Nitekim ikinci yabancı dil dersinin seçmeli olarak okutulmaya başlanmasıyla eğitim politikalarının da bu durumu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Almanca öğretiminde karşılaşılan sorunların çeşitliliğini ve çözüm yollarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin motivasyon eksiklikleri, dersin seçmeli olması, dil bilgisi yetersizlikleri, öğretmenlerin mesleki gelişim eksiklikleri ve okul idaresinin desteğinin yetersizliği gibi birçok faktör,

Almanca öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak, öğretmenlerin karşılaştıkları bu zorluklara karşı geliştirdikleri yaratıcı çözümler ve stratejiler, öğretim sürecini iyileştirme noktasında önemli bir rol oynamaktadır.

Almanca öğretmenlerinin gösterdiği bu gayretin, eğitim politikalarının, dil öğretiminin önemini vurgulayarak daha güçlü bir şekilde desteklenmesi ve dil öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerine daha fazla fırsat tanınması gerektiği önerilmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını mesleki gelişimlerini kişisel çabalarla sürdürebildiklerini ifade etmektedirler. Özellikle konuşma becerilerini geliştirmede ve pratik yapmada sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek hizmet içi eğitimlerin ve yurt dışı eğitim programlarının, okullarda etkili bir almanca öğretimine önemli katkılar sunacağı ön görülmektedir.

Ayrıca, Almanca derslerinin zorunlu hale getirilmesi, ders saatlerinin artırılması, yabancı dil öğretiminde sürekliliğin sağlanması, öğrencilerin derslere daha fazla katılım göstermelerini ve dil öğrenmeye olan ilgilerini artıracaktır. Bu noktada ikinci yabancı dil öğretiminin ortaokul programına indirilerek daha küçük yaşlardan itibaren öğrenilmesinin sağlanması, öğrencilerde yabancı dil bilincini oluşturmaya ve yabancı dile karşı önyargılarını ortadan kaldırmaya yardımcı olacak önemli bir süreç olarak görülebilir.

Öte yandan Almanca öğretmenlerinin, dersin seçmeli oluşuyla birlikte oluşan norm kadro ve istihdam sorunlarının kendilerinde mesleki kaygı ve endişeler yol açtığı açıkça görülmektedir. Bu durum muhtemeldir ki Almanca öğretiminin verimliliğini ve etkililiğini düşürecek, Almanca öğretiminde hedeflenen başarı ve kazanımların gerçekleşmesinde bir engel teşkil edecektir.

Sonuç olarak bu çalışma Almanca öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerileri sunmak amacıyla Sivas il merkezinde MEB ortaöğretim okullarında görev yapan 15 Almanca öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir ve onların bireysel görüşleri incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda örneklem büyüklüğü artırılabilir, çalışma grubuna öğrenci, veli ve diğer branş öğretmenleri dahil edilebilir. Bu sayede ikinci yabancı dilin gerekliliği ve önemi üzerine araştırmalar sürdürülebilir.

Kaynaklar

- Ateş, E.,& Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal of SocietyResearches*, 15(26), 4563-4579. <https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Bağdatlı, Z.,& Karadağ, R. (2019). Okul idaresinin öğretim süreçlerine etkisi: Almanca öğretiminde yönetici yaklaşımının rolü. *Eğitim ve Yönetim Dergisi*, 27(2), 215-230.
- Bayraktaroğlu, S. (2014). *Yabancı dil eğitimi gerçeği, yabancı dille eğitim yanılgısı*. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012 (s. 1-13). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Can, E.,& Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çelik, G. (2020). Eğitim materyallerinin öğretim sürecindeki önemi ve eksiklikler. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 235-247.
- Çelik, Z., & Demirtaş, H. (2019). Yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı: Almanca öğretmenlerinin görüşleri. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 112-125.

- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil almanca dersine yönelik tutumları. *MiddleEastern&AfricanJournal of EducationalResearch*, 5, 96-109.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Demir, C. (2018). Dil öğreniminde motivasyon eksiklikleri ve etkileri. *Dilbilim ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 45-57.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (5th ed.). Pearson Education.
- Eraslan, A. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin motivasyon seviyeleri. *Journal of Foreign Language Education*, 10(2), 65-80.
- EURYDICE. (2017). *Avrupa’da okullarda dil öğretimi hakkında temel veriler*. Avrupa Komisyonu. Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı. 11 Kasım 2024 tarihinde <https://eurydice.meb.gov.tr/www/karsilastirmali-raporlar-2017-yili/icerik/21>, webadresinden edinilmiştir.
- Gök, M. (2017). Yabancı dil öğretiminin önemi ve eğitim politikalarındaki rolü. *Eğitim Politikaları Dergisi*, 3(1), 14-30.
- Güven, D. (2020). Türkçe ve yabancı dil öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(212), 78-92.
- Hüseyin, A. (2021). Zorunlu yabancı dil eğitimi ve öğrenciler üzerindeki etkisi. *Yabancı Dil Eğitimi Dergisi*, 19(3), 150-165. <https://doi.org/10.5123/udg.2021.150>
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Kayman, F. (2021). Türkçe öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(2), 977-995. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.50570>
- Kılınç, S. (2020). Almanca öğretmenlerinin mesleki gelişim süreci: Sorunlar ve çözümler. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 16(3), 101-115.
- Kırmızı, B. (2009). Anadolu liselerindeki Almanca dersinde yer alan dilbilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 42-53.
- Kök, A. (2020). Almanca öğretmenlerinin mesleki gelişimi: Zorluklar ve çözüm önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 1-16.
- Köksal, E. (2021). Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretiminin durumu ve Almanca eğitiminin karşılaştığı zorluklar. *Journal of Language Teaching and Learning*, 13(4), 45-58.
- König, W. (1989). Türkiye’deki yabancı dil öğretimi sorunları, dışarıdan bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 167-172.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. Resmî Gazete, 28863. 12 Kasım 2024 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130914-5.htm> web adresinden edinilmiştir.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Resmî Gazete. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu* (14574). 11 Kasım 2024 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/> web adresinden edinilmiştir.
- Ryan, R. M, & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? *Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012*, 12-13. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E., & Yılmaz, D. (2021). Türkçe dil bilgisi yetersizliklerinin yabancı dil öğrenmeye etkisi: Almanca örneği. *Türk Dil Eğitimi Dergisi*, 12(1), 102-115.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2016, Mart). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik. Resmî Gazete, Sayı 29662. 11 Kasım 2024 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=21475&mevzuatTur=Kuru mVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5> web adresinden edinilmiştir.



Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi

Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur
The Journal of German Language and Culture Studies

Cilt 7 Sayı 1 Haziran 2025/ Volume 7 Issue 1 June 2025

Geliş Tarihi: 27.02.2025- Kabul Tarihi: 30.05.2025 /Submitted: 27.02.2025- Accepted: 30.05.2025

Doi: 10.55143/alkad.1645786

Ein Germanist in der Türkei: Fatih Akın *Auf der anderen Seite*

A Germanist in Turkey: Fatih Akın's *The Edge of Heaven*

Emre Bekir GÜVEN*

Zusammenfassung

Wissenschaftler können oft Rollen in verschiedenen Lebensbereichen übernehmen. Das Profil, das ihnen die Gesellschaft zuschreibt, erfordert von ihnen ein breites Spektrum an Fähigkeiten. Es ist daher möglich, diese Menschen in vielen anderen Bereichen als in der Wissenschaft zu sehen, beispielsweise in der Bürokratie oder der Politik. Diese Vielfalt spiegelt sich oft auch in der fiktiven Welt wider. In fiktionalen Werken wie Romanen und Filmen kommt es vor, dass ein Wissenschaftler verschiedene Rollen einnimmt oder unterschiedliche Erfahrungen macht. Fatih Akın Film *Auf der anderen Seite* bildet ein erfolgreiches Beispiel für dieses Thema. Im Film ist die Figur Nejat Aksu ein Germanist, genauer gesagt ein Germanistik-Professor. Nejat Aksu, ein in Deutschland geborener und aufgewachsener Germanistik-Professor, muss in die Türkei gehen und anschließend dort leben. Obwohl seine familiären Wurzeln eigentlich in der Türkei liegen, sind seine Erfahrungen und Begegnungen in der Türkei als Germanist, der sein gesamtes Leben in Deutschland verbracht hat, eine Untersuchung wert. Diese Studie untersucht Fatih Akın Film *Auf der anderen Seite* mit einem rein text- oder filmorientierten Ansatz, wobei sie sich bei Bedarf jedoch auch auf gesellschaftliche Realitäten bezieht, und konzentriert sich auf die deutsche Figur Nejat Aksu. Ziel der Studie ist es, einen Analyseversuch zum Film *Auf der anderen Seite* vorzulegen, der aus parallelen Erzählungen besteht und daher aus mehr als einer Perspektive analysiert werden kann.

Anahtar sözcükler: Fatih Akın, *Auf der anderen Seite*, Filmfigur, Romanfigur, Fiktionale Werke.

Abstract

Scientists can often take on roles in different areas of life. The profile that society assigns to them requires them to have a wide range of skills. It is therefore possible to see these people in many fields other than science, for example in bureaucracy or politics. This diversity is often reflected in the fictional world as well. In fictional works such as novels and films, it happens that a scientist takes on different roles or has

* Dr., Bağımsız Araştırmacı, e-posta: emrebekirguven@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1789-1730



different experiences. Fatih Akin's film *The Edge of Heaven* is a successful example of this topic. In the film, the character Nejat Aksu is a Germanist, more specifically a German studies professor. Nejat Aksu, born and raised in Germany, has to go to Turkey and then live there. Although his family roots are actually in Turkey, his experiences and encounters in Turkey as a German studies professor who has spent his entire life in Germany are worth examining. This study examines Fatih Akin's film *The Edge of Heaven* with a purely text- or film-oriented approach, but also referring to social realities when necessary, and focuses on the Germanist character Nejat Aksu. The aim of the study is to present an attempt at analysis of the film *The Edge of Heaven*, which consists of parallel narratives and can therefore be analyzed from more than one perspective.

Keywords: Fatih Akin, *The Edge of Heaven*, Novel Character, Movie Character, Fictional Works

Einleitung

Verschiedene Gründe ermöglichen es Wissenschaftlern, sich auch außerhalb der Wissenschaft in vielen weiteren Lebensbereichen zu engagieren. Im Vordergrund dieser Gründe steht die theoretische Struktur der Wissenschaft. Bestimmte akademiespezifische Phänomene wie Hinterfragen, skeptischer und kritischer Ansatz und Freiheit, positionieren die Wissenschaft und ihre Akteure an einem anderen Punkt in der Perspektive der Gesellschaft. Parallel dazu werden innerhalb der sozialen Struktur wichtige Erwartungen an Wissenschaftler gestellt.

Der allgemeine Rahmen, der über Wissenschaftler gezogen wird, (Popper, 1980, S. 461) schafft eine spiralförmige Beziehung zwischen diesen Individuen und der Gesellschaft. Der von der Gesellschaft hervorgebrachte Wissenschaftler wird zu einer Figur, die die Gesellschaft prägt. Ein weiteres Paradoxon neben diesem Widerspruch ist die Erwartung, dass der Wissenschaftler, der die Gesellschaft prägt, in der Lage sein sollte, die Mängel der Gesellschaft zu erkennen, in der er hervorgebracht wurde und zu der er gehört. Diese paradoxe Spirale, ungeachtet ihres Ergebnisses, vermag das gängige Bild des Wissenschaftlers nicht zu durchbrechen. Die vorliegende Beziehung wird als konventionell betrachtet und ist sowohl in der fiktiven als auch in der realen Welt präsent.

In der fiktiven Welt erscheinen Wissenschaftler vor dem Publikum manchmal als Romanfigur und mal als Filmprotagonist. Die Schwierigkeit, eine einflussreiche Figur in der fiktiven Welt zu erschaffen, (Eder et al., 2010, S. 3) sei es ein Roman oder ein Film, ist allgemein anerkannt. Es ist nicht einfach, einflussreiche oder wirksame Figuren wie Rodion Romanovitch Raskolnikow, Anna Arkadjewna Karenina, Sherlock Holmes, Gregor Samsa, Josef K., James Bond, Dr. Hannibal Lecter, Vito Corleone, Harry Potter oder Shrek mit unterschiedlichen Hintergründen zu erschaffen. Daher kann man sagen, dass eine wirksame Figur in der fiktiven Welt das fiktionale Werk oft übertrifft, andernfalls geht sie im fiktionalen Werk verloren.

Wenn wir uns mehr auf den Film als Medium konzentrieren, fasst Regisseur und Produzent Quentin Tarantinos Aussage "Wenn die Leute meine Filme in dreißig oder fünfzig Jahren noch kennen, dann liegt das an den Charakteren, die ich geschaffen habe. (If people are, like, knowing my movies thirty or fifty years from now, it's going to be because of the characters that I created.)" (Riis & Taylor, 2019, S. xi) die Situation hinsichtlich der Bedeutung der Figur genau zusammen. Tarantinos Charaktere wie Oberleutnant Aldo Raine (Aldo der Apache), Standartenführer Hans Landa (Judenjäger), Django Freeman, Dr. King Schultz, Rick Dalton und Cliff Booth sind für das Publikum wirkungsvolle und unvergessliche Figuren. Anders als im Roman ist der Schauspieler für die Wirksamkeit der Filmfigur zweifellos von großer Bedeutung. Die Faktoren wie Bekanntheit, Fähigkeit, die Rolle zu spielen und physische Eigenschaften im wirklichen Leben sind die Fakten, die die Wirkung der Filmfigur bestimmen. Wenn diese Fakten als Variablen neutral belassen werden, kommen die psychologischen und physischen Eigenschaften der vom Schauspieler dargestellten Figur ins Spiel. An dieser Stelle erhält die Wirkung, die die fiktive Figur auf den

Rezipienten hinterlässt, eine wichtige Dimension. Figuren wie ein erfolgreicher Kartenspieler, ein Soldat, der durch seine Intelligenz den Sieg über seinen Gegner erringt, eine Frau, die Naturkatastrophen überwindet und überlebt, ein Sportler, der eine Wand mit einer Hand niederreißen kann, hinterlassen beim Empfänger normalerweise einen Eindruck. In dieser Hinsicht bestehen die variablen Werte aus den Eigenschaften, die der fiktiven Figur zugeschrieben werden, wenn die richtige Schauspielerauswahl als reale Person als fester Wert beibehalten wird.

Eine Figur, die nicht zu den unvergesslichen Charakteren wie Tarantinos und der fiktiven Welt im Allgemeinen zählt, ist Nejat Aksu. Diese Figur aus Fatih Akins Film *Auf der anderen Seite* aus dem Jahr 2007 wird von Baki Davrak gespielt. Davrak ist nicht so bekannt wie Brad Pitt, der Aldo Raine spielt, oder Jamie Foxx, der Django Freeman spielt, und dieser Punkt sollte als fester Wert betrachtet werden. Insofern lässt sich sagen, dass eine ähnliche Situation wie in der Beziehung zwischen Christoph Waltz und Hans Landa bzw. King Schultz besteht, nämlich in Bezug auf ihn selbst als festen Wert und die Eigenschaften der Figuren als variable Werte. Bei der von Davrak gespielten Figur handelt es sich um einen Germanisten bzw. Germanistik-Professor, der zwischen zwei Kulturen gefangen ist, eine Figur, die der Kultur fremd ist, in der seine familiären Wurzeln liegen, sondern beinahe ein Fremder. Daher sind die von der Figur dargestellten psychologischen und physischen Eigenschaften an sich recht originell und haben das Potenzial, Auswirkungen zu erzielen.

Die stereotypenbrechende Funktion der von Akin geschaffenen Figuren (Kültür, 2017, S. 13) gilt auch für den Germanistik-Professor Nejat Aksu. Während er einerseits eine in Deutschland geborene und aufgewachsene Figur ist und der klassischen türkischen Einwanderervaterfigur fremd ist, geht er andererseits mit einer östlichen Herangehensweise an die Ereignisse heran und ist infolgedessen gezwungen, in die Türkei zu gehen und hier zu leben.

Fatih Akin

Der Drehbuchautor, Regisseur und Produzent Fatih Akin ist der Sohn der Eltern, die nach Deutschland ausgewandert sind. Seine familiären Wurzeln liegen in der Türkei. Akin, der manchmal Türke, mal Deutscher und mal Deutsch-Türke ist, ist für viele Menschen ein Name dazwischen, was sich in vielen seiner Filme widerspiegelt. Wie sein bekannter Aussage "Wir haben vergessen, zurückzukehren." andeutet, am Anfang planten seine Mutter und sein Vater, vorübergehend in Deutschland zu bleiben (Behrens & Töteberg, 2013, S. 11-13). Sie überschreiten jedoch den geplanten Zeitraum und so wurde auch Fatih Akin in Deutschland geboren und verbrachte fast sein gesamtes Leben hier.

Hamburg, der Arbeitsort seiner Eltern und Geburtsort, nimmt in Akins Leben und Filmen einen großen Platz ein. Gründe wie die Verwaltungsstruktur, die Eigenschaft als Industrie- und Hafenstadt, die kosmopolitische Bevölkerungsstruktur und der Einwandereranteil verschaffen Hamburg heute eine außergewöhnliche Stellung oder Lage. Hamburg, einer der drei Stadtstaaten in Deutschland, ist eine vielschichtige Stadt und eine strukturelle und kulturelle Zusammenfassung Deutschlands. Akin lebte in der Straße mit der höchsten Kriminalitätsrate dieser Stadt (Behrens & Töteberg, 2013, S. 25), lernte das Leben in Extremen Gegensätze kennen (Kültür, 2017, S. 11) und sammelte Material, das sich später in seinen Filmen widerspiegeln sollte. Genau auf diesem Punkt lässt sich Akins filmische Erzählendenz begründen, die heute als "Ästhetik der Heterogenität" (Gueneli, 2019, S. 2) zusammengefasst wird.

Ab einem bestimmten Punkt können alle Phänomene wie Wurzeln, mehrdimensionale demografische Strukturen, Kriminalität und finanzielle Probleme mit der Kultur in Verbindung gebracht werden. Akin begegnete weder der reinen türkischen Kultur, noch der reinen deutschen Kultur. Er wuchs in einer Atmosphäre auf, in der mehrere Kulturen eine heterogene Struktur bildeten, sich jedoch weder gegenseitig ergänzten noch voneinander etwas aufnahmen. Auf den ersten Blick vermitteln alle seine Filme das Gefühl der Heterogenität. Betrachtet man die Filme als Ganzes, kann man erkennen, dass die

Figuren die Aussage "Die Kombination von Übermut, Scharfblick und Impertinenz ..." (Meyer, 2024, S. 71) buchstäblich umsetzen. Akin, der Filme technisch und thematisch innerhalb dieses Ansatzes produziert, erlangte vor allem mit seinem Film *Gegen die Wand* (2004) internationale Anerkennung. *Gegen die Wand*, der erste Film der Trilogie *Liebe, Tod und Teufel*, wurde 2004 mit dem *Goldenen Bären* ausgezeichnet. Neben der *Berlinale* gewann er im selben Jahr den Titel "Bester Film" den *Deutschen Filmpreis* und den *Europäischen Filmpreis*. Aus diesem Grund hat der Film *Gegen die Wand* konkret zu Akins internationaler Bekanntheit beigetragen.

Zu den Filmen, bei denen Akin neben *Gegen die Wand* Regie führte, sie produzierte oder beides, gehören *Kurz und schmerzlos* (1998), *Im Juli* (2000), *Solino* (2002), *Soul Kitchen* (2009), *The Cut* (2014), *Tschick* (2016), *Aus dem Nichts* (2017) und *Der goldene Handschuh* (2019). Neben *Gegen die Wand* und *The Cut* ist *Auf der anderen Seite* (2007) ein Film aus Akins Trilogie *Liebe, Tod und Teufel*.

Auf der anderen Seite

Der 2007 erschienene Film *Auf der anderen Seite* ist ein Werk aus der Trilogie *Liebe, Tod und Teufel* des Drehbuchautors, Regisseurs und Produzenten Fatih Akin. Der Film, der aus mehreren ineinander verschlungenen Erzählungen besteht, bewegt sich auf der Achse des Todes. Zwei von den drei Sequenzübergängen (Akin, 2007, 0:02:12; 0:38:56; 1:25:22) im Film handeln deutlich vom Tod. Durch eine Art von Zwischentiteln (Krautkrämer, 2013, S. 77) wird der Tod mithilfe vom Text und abgedunkelten Hintergrund hervorgehoben. Der Tod steht im Mittelpunkt der parallelen Erzählungen, die sich durch die Geschichten der Charaktere Yeter und Lotte ziehen. Mit anderen Worten bildet der Tod, unabhängig von Kultur und Ethnizität, die Achse, die zwei parallele Erzählungen verbindet.

Phänomene wie Liebe, Tod und der Teufel (das Böse) sind Probleme, mit denen die Menschheit unabhängig von Zeit und Ort konfrontiert ist. Yeter begegnet als Türkin dem Tod in Deutschland. Lotte als Deutsche stirbt dagegen in der Türkei. Beide Figuren sterben durch die Hand anderer und auf eine Weise, die das Publikum daran zweifeln lässt, ob sie Recht oder Unrecht haben. Der gemeinsame Punkt beider Figuren ist wiederum die Figur des Germanisten bzw. Germanistikprofessors Nejat Aksu selbst.

Nejat Aksu, ein in Deutschland geborener und aufgewachsener Germanist, lernt Yeter durch seinen Vater kennen. Davor hat er keine Verbindung zu ihr. Nach sehr kurzer Zeit, als sein Vater -absichtlich oder unabsichtlich- Yeter tötet, fliegt er in die Türkei, um Yeter zu begraben. Als Nejat Aksu Yeters Tochter finden und ihr helfen will, landet er unbefristet in der Türkei, ohne sich dessen wirklich bewusst zu sein. Währenddessen wird Yeters Tochter Ayten, die von all dem nichts weiß, in Aktionen verwickelt, die dazu führen, dass sie in Deutschland Asyl beantragt. Allerdings wird ihr Asylantrag abgelehnt. Während dieser Zeit lernt sie jedoch Lotte kennen, die ihr später bei mehreren Themen helfen wird. Ayten, die in die Türkei geschickt und ins Gefängnis gesteckt wird, setzt ihre Aktionen auch im Gefängnis fort. Lotte, die in die Türkei gekommen ist, um Ayten bei diesem Prozess zu unterstützen, lernt zufällig Nejat Aksu kennen. Sie mietet ein Zimmer in seiner Wohnung. Aus unterschiedlichen Gründen darf Lotte Ayten's Namen nicht erwähnen. In der Zwischenzeit sucht auch Nejat Aksu nach Ayten, ohne zu wissen, dass Lotte für sie in der Türkei ist.

Eine Kette von Ereignissen dominiert den Film, wobei jede Erfahrung am Rand einer anderen Erfahrung vorbeigeht, diese aber nicht berührt. Im Zentrum all dieser Ereignisse steht die Germanist-Figur Nejat Aksu. Auf den ersten Blick ist es möglich, Nejat Aksu als Figur zu betrachten, die im Schatten ihres Vaters Ali Aksu steht. Wenn zu Ali Aksus attraktiver Seite als Figur, insbesondere seinem trotz seines Alters aktiven Sexualleben, noch das Schauspiel des erfahrenen Schauspielers Tuncel Kurtiz (Behrens & Töteberg, 2013, S. 163) als variabler Wert hinzukommt, kann sich Nejat Aksu in der Perspektive des Zuschauers in eine langweilige Figur verwandeln. Daher ist es möglich, dass das Filmpublikum den Germanisten Nejat Aksu nicht als zentrale Figur oder als eine der Hauptfiguren wahrnimmt. Für den aufmerksamen

Rezipienten ist die Situation jedoch anders. Nejat Aksu ist die einzige Figur, die im Zentrum aller Ereignisse steht und als Figur mit allen anderen Personen mehr oder weniger verbunden ist. Auch die Aussage "Tatsächlich war die zentrale Hauptfigur Nejat, der in *Auf der anderen Seite* ein türkischstämmiger Germanistikprofessor ist ..." (Ezli, 2022, S. 176) untermauert die vorgenannte These.

Ob Nejat Aksu Germanist oder Germanistik-Professor ist, scheint im Film auf den ersten Blick nicht wichtig oder bedeutend zu sein. Bei näherem Hinsehen wird deutlich, dass Nejat Aksu zum Beispiel kein Bäcker ist oder auch im Gegensatz zu seinem Vater kein aktives Sexualleben hat. Als gewissermaßen aufgeklärter Germanist ist er eine Figur, die seinem Vater und den Wurzeln seiner Familie entfremdet bleibt, aber dennoch versucht, sich anzupassen. Die Anpassungsbemühungen führten Nejat Aksu in die Türkei und zwangen ihn, hier zu leben. Doch die Menschen und Ereignisse, denen er während seiner Zeit in der Türkei begegnet, zeigen, wie fremd ihm der Ort seiner Wurzeln eigentlich ist.

Auf der anderen Seite ist ein Film, der aus ineinander verschlungenen parallelen Erzählungen besteht und die Germanist-Figur Nejat Aksu in den Mittelpunkt dieser Erzählungen stellt. Als Medium bzw. Text betrachtet, handelt es sich in gewisser Hinsicht um ein gelungenes Beispiel. Insbesondere das thematische Material, das er präsentiert, wie "Aspekte von Nation, Migration, Kultur, Islam und Generation" (Ezli, 2010, S. 8), wird erfolgreich im Rahmen separater Erzählungen verarbeitet, die sich um eine Rahmenerzählung herum vereinen. Aus technischer Sicht könnte man sagen, dass der Film vom Thema überschattet wird. Der Film bleibt hinter den Erwartungen des Publikums an die technische Kinematographie des 21. Jahrhunderts zurück. Die Schärfe der Sequenzübergänge und die Positionierung des Bildes im Hintergrund im Vergleich zur Tonqualität sind mögliche technische Kritikpunkte, die an den Film gerichtet werden könnten. Zu diesen Punkten muss es jedoch hinzugefügt werden, dass die Musik- und Veranstaltungsorauswahl auf einem überdurchschnittlichen Niveau erfolgt ist.

Wenn Akins *Auf der anderen Seite* als Ganzes betrachtet wird, ist es ein den Anforderungen entsprechendes Werk in Bezug auf die Thematik und parallel dazu in Bezug auf das Drehbuch. Auch die Auszeichnungen, die er erhalten hat, untermauern diese These. Bei Preisverleihungen wie 2007 in *Cannes*, dem *Europäischen Filmpreis* und dem *Deutschen Filmpreis* wurde hauptsächlich das Drehbuch des Films ausgezeichnet.

72

Ein Germanist in der Türkei

Der Film *Auf der anderen Seite* aus dem Jahr 2007 wurde von Fatih Akin geschrieben, inszeniert und produziert. Akins Film basiert auf Material, das er aus seiner Vergangenheit mitnahm und während einer Reise formte (Behrens & Töteberg, 2013, S. 166-168). Die Reise, die Akin gemeinsam mit seinem Vater und seinem Produktionspartner Andreas Thiel an die türkische Schwarzmeerküste unternahm (Behrens & Töteberg, 2013, S. 166–167), bildet den ersten Rahmen der Handlung von *Auf der anderen Seite* und legt nahe, dass der Film eine Vater-Sohn-Geschichte behandeln wird.

Der Film fällt als ein Werk auf, in dem kulturelle Daten eine Rolle spielen, und nicht als einfache Vater-Sohn-Geschichte. Die Vater-Figur erscheint im Film nicht nur mit seinen Familiendaten. Die Sohn-Figur erscheint im Film nicht nur mit ihm gehörenden oder auf ihn bezogenen Verantwortungsdaten. Beide Figuren treten vor dem Rezipienten mit der Generation und den kulturellen Daten auf, die sie repräsentieren. In dieser Hinsicht bietet der Film *Auf der anderen Seite* viel mehr als die Geschichte, an die Akin sich anlehnt. Trotzdem stellt der Film auf den ersten Blick, insbesondere in der ersten der parallelen Erzählungen, die Vater-Sohn-Geschichte in den Vordergrund und präsentiert trotz bestimmter Faktoren ein positives Bild.

Die Vater-Figur Ali Aksu und die Sohn-Figur Nejat Aksu passen auf den ersten Blick nicht zusammen. Das Bild, das Nejat Aksu als Wissenschaftler und als normaler Bürger repräsentiert, normalerweise auf keinen Fall mit dem von seinem Vater übereinstimmen. Sie sind aber trotzdem in der Lage, miteinander

problemlos oder ohne große Probleme umzugehen. Mit anderen Worten, wie geplant (Behrens & Töteberg, 2013, S. 167) haben die Figuren Ali Aksu und Nejat Aksu trotz ihrer kulturellen und generationellen Konflikte im Allgemeinen ein gutes Verhältnis als Vater und Sohn (Abb. 1).

Abb. 1

Ali Aksu (Vater) und Nejat Aksu (Sohn), (Akin, 2007, 0:08:23).



Nejat Aksu hat im Film keine Mutter und es gibt keine ausführlichen Informationen über ihre Vergangenheit. Doch aus kurzen Informationen, die Ali Aksu während eines Gesprächs gibt (Akin, 2007, 0:15:13–0:15:49), erfährt der Rezipient, dass er sowohl die Mutter- als auch die Vaterrolle für seinen Sohn übernommen und ihn wie ein Mädchen erzogen hat. In demselben Gespräch wird zudem erwähnt, dass Nejat Aksu bereits im Alter von sechs Monaten seine Mutter verloren hat.

Abb. 2

Ali Aksu, (Akin, 2007, 0:03:02).



Ali Aksu (Abb. 2) ist ein Rentner, der Pferderennen spielt und ein aktives Sexualleben hat. Er ist ein typischer Einwanderer, der aus Trabzon, der Schwarzmeerregion der Türkei, nach Deutschland ausgewandert ist. Sein Deutschniveau ist problematisch, verursacht aber in seinem täglichen Leben keine Probleme. Es ist sehr wahrscheinlich, dass er zur ersten Generation der Migranten gehört. Zum Zeitpunkt der Filmhandlung ist er seiner Einsamkeit überdrüssig und sucht nach einer "Can yoldaşı (Lebensgefährtin)" (Akin, 2007, 0:10:06). Obwohl sein Sohn Nejat Aksu ihn bei manchen seiner Aktivitäten nicht allein lässt, arbeitet er in einer anderen Stadt (Hamburg) und kann nicht immer bei seinem Vater sein. Aus diesen und weiteren Gründen macht der Vater Ali Aksu der Sexarbeiterin Yeter das Angebot, mit ihm zusammenzuleben (Akin, 2007, 0:09:45–0:10:36). Dass diese Beziehung mit Yeters Tod und Ali Aksus Inhaftierung enden wird, kann jedoch niemand vorhersehen.

Abb. 3

Nejat Aksu, (Akin, 2007, 0:24:54).



Nejat Aksu (Abb. 3) führt ein ruhiges Leben im Gegensatz zu seinem Vater. Er pendelt zwischen Bremen, wo sein Vater lebt, und Hamburg, wo er arbeitet, und begleitet Ali Aksu gelegentlich bei einigen Unternehmungen. In den ersten Sequenzen (Akin, 2007, 0:05:42–0:25:13) des Films, mit Ausnahme des Prologs, befindet sich Nejat Aksu entweder bei seinem Vater in Bremen oder an seinem Arbeitsplatz in Hamburg. Es ist schwer, ihn außerhalb dieser Aktivitäten in einer anderen Handlung zu sehen.

Nejat Aksu, dessen Leben zwischen seinem Vater und seiner Arbeit verläuft, ist Germanist, genauer gesagt Germanistik-Professor. Auch wenn dies im Prolog nicht direkt widergespiegelt wird, gibt sein erstes Auftreten in der Haupthandlung des Films (Akin, 2007, 0:05:42) bereits einen ersten Hinweis auf sein Profil. Nejat Aksu ist eine ernsthafte Figur, die Zeitungen und Bücher liest, Deutsch als Muttersprache spricht, Türkisch begrenzt beherrscht. Er versteht aber auch gelegentlich Humor, wenn es darauf ankommt. Das erste konkrete Bild seines Berufs erscheint in der in Abb. 4 zitierten Szene. In dieser Szene (Akin, 2007, 0:08:59–0:09:21) ist klar zu erkennen, dass die unterrichtende Person ein Universitätsprofessor ist. Darüber hinaus ist das Thema oder der Inhalt der Sitzung über den deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe und seinen Ansatz zur Revolution. Später wird seine Berufstätigkeit auch durch die Aussage seines Vaters Ali Aksu bestätigt: "[Auf Türkisch] Und ich habe einen Sohn. Er ist Professor an einer deutschen Universität." (Akin, 2007, 0:13:57–0:14:00). Die Szene, in der Nejat Aksu seinen Beruf und sein Fachgebiet explizit und klar benennt, findet in der Türkisch-Deutschen Buchhandlung statt (Akin, 2007,

0:34:59–0:36:41; Abb. 11). Seine Aussage gegenüber Markus Obermüller, dem Besitzer der Buchhandlung: “Ich bin Germanistik-Professor in Deutschland.” (Akin, 2007, 0:36:21–0:36:22), lässt keinen Zweifel an seinem Beruf und seinem Fachgebiet.

Abb. 4

Nejat Aksus Beruf, (Akin, 2007, 0:09:19).



Nejat Aksu stellt einerseits die kulturelle Zwischenposition dar, während er andererseits dem Rezipienten auch den Erfolg von Migranten oder Personen mit Migrationshintergrund vermittelt. Er ist als Person ein Beweis dafür, dass Menschen mit Migrationsgeschichte nicht nur zur Sonderschule gehören. Er beweist, dass sie Deutsche ebenso gut oder vielleicht besser repräsentieren können. Betrachtet man diese Situation außerhalb der fiktionalen Welt, gibt es keinen Unterschied zu der im Film dargestellten Realität.

Die Erfolge von Menschen mit Migrationsgeschichte im Bereich Bildung und Beruf spiegeln sich auch in der wissenschaftlichen Literatur wider (Tepecik, 2011; Farsi, 2014; Carnicer, 2017; Yağdı, 2019; Engel, 2021). Neben den empirische Falldarstellungen (Tepecik, 2011, S. 77-255) sind Zahlen und Statistiken (Engel, 2021, S. 33-34, 40-41, 106-112) Zeichen dafür, dass die Menschen mit Migrationshintergrund nicht nur im Bildungsbereich sondern auch beruflich erfolgreich sein können. Und “... Deutsche mit Migrationshintergrund (ein nicht zu vernachlässigender Teil der Akademiker mit Migrationshintergrund) bleiben unberücksichtigt.” (Farsi, 2014, S. 153). Wie das Zitat andeutet, werden in methodologischen Ansätzen in der Regel in Deutschland geborene, aber mit einer Migrationsgeschichte verbundene deutsche Staatsbürger in solche Zahlen und Statistiken nicht einbezogen. Daher ist Nejat Aksu in der fiktiven Welt auch einer der Wissenschaftler dieser Kategorie wie in der realen Welt.

Für Wissenschaftler, die in Deutschland geboren wurden, aber eine Migrationsgeschichte haben und nicht die deutsche Staatsbürgerschaft erworben haben, gilt die Tatsache: “Jeder fünfte Professor mit Migrationshintergrund ist in Deutschland geboren.” (Engel, 2021, S. 155). Es kann hinzugefügt werden, dass die Rate bei Wissenschaftlern, die deutsche Staatsbürger sind und eine Migrationsgeschichte haben, viel höher ist (Engel, 2021, S. 155). Es wird auch anerkannt, dass Wissenschaftler mit zwei oder mehr Staatsbürgerschaften unter den Professoren mehr als ein Viertel der Gesamtzahl (26 %) ausmachen (Engel, 2021, S. 155, 160-163). Vor diesem Hintergrund ist Nejat Aksu als Figur, die in Deutschland geboren wurde, aber eine Migrationsgeschichte hat, ein Vertreter der Realität.

Welche Staatsbürgerschaft oder Staatsbürgerschaften Nejat Aksu hat, ist jedoch nicht komplett klar. Der Reisepass, den sein Vater Ali Aksu der Flughafenpolizei bei der Einreise in die Türkei vorlegt (Akin, 2007, 1:25:40), entspricht nicht den damaligen Reisepässen der Republik Türkei. Andererseits lässt die Tatsache, dass die Polizei Ali Aksu über den Haftbefehl informiert (Akin, 2007, 1:25:45), die Möglichkeit zu, dass er türkischer Staatsbürger sein könnte. Da der Inhalt des Haftbefehls an keiner Stelle des Films erwähnt wird, kann man nur zu dem Schluss kommen, dass er mit Yeters Tod in Zusammenhang stehen könnte. Basierend auf dieser Schlussfolgerung, unter der Annahme, dass Ali Aksu die deutsche Staatsbürgerschaft erworben haben könnte, ist es sehr wahrscheinlich, dass Nejat Aksu auch deutscher Staatsbürger ist.

Die Frage nach Nejat Aksus Staatsangehörigkeit spielt eigentlich keine entscheidende Rolle und ist in dieser Hinsicht nicht mehr als eine bürokratische Formalität. Viel entscheidender sind die Kulturen, zwischen denen er gefangen ist, und die Erfahrungen, die er in diesen Kulturen macht und denen er begegnet. Es ist durchaus feststellbar, dass Nejat Aksu im gesamten Film in völliger Harmonie (im Sinne von Anpassung) mit der deutschen Kultur lebt, während er der türkischen Kultur in vielen Aspekten fremd gegenübersteht.

Während seines Aufenthalts in Deutschland ist zu beobachten, dass Nejat Aksu mit den Menschen um ihn herum vollständig kulturell integriert ist, insbesondere in der Kommunikation. Ohne sprachliche Barrieren kann er sich mühelos mit Menschen aus unterschiedlichen Gruppen verständigen. Er erlebt keine Konflikte in verschiedenen Bereichen des Lebens, vom Hippodrom, wo Pferderennen stattfinden, bis zum Krankenhaus, in dem sein Vater stationiert ist. Selbst in den Szenen, in denen er mit seinem Vater Ali Aksu und dessen Lebensgefährtin Yeter zusammen ist (Abb. 5), spricht er nur minimal auf niedrigem Niveau Türkisch und beschäftigt sich stattdessen mit seinen eigenen Angelegenheiten.

Abb. 5

Nejat Aksu, Ali Aksu und Yeter, (Akin, 2007, 0:23:38).

76



Während seiner Zeit in Deutschland spricht Nejat Aksu fast kein Türkisch und verwendet selten nur kurze und spezifische verbale Formen. Wenn andere Figuren ihn auf Türkisch ansprechen, antwortet er auf Deutsch. In dem Ausdruck “Was bedeutet ‘hayat kadını’ (Prostituierte, wortwörtlich: Lebensfrau)? (‘Hayat kadını’ ne demek?)” (Akin, 2007, 0:18:06) zeigt er deutlich, dass er bestimmte Gebräuche nicht kennt. Diese Szene ist einerseits eine sprachliche Reflexion über den Ausdruck “Lebensfrau (hayat kadını)”

im Türkischen, andererseits ein wichtiges Detail, das Nejat Aksus Entfremdung von der türkischen Kultur trotz seines Vaters unterstreicht.

Das alltägliche Verhalten von Vater Ali Aksu (Abb. 5) und die von ihm gegenüber seinem Sohn verwendeten vulgären Ausdrücke (Akin, 2007, 0:08:20; 0:17:28; 0:23:08) spiegeln sich in keiner Weise im Charakter des Germanisten Nejat Aksu wider. Ganz im Gegenteil, Nejat Aksu warnt ihn entweder mit den Worten "Papa, ein Gentleman sagt aber so etwas nicht. (Baba, ama Centilmen adam böyle bir şey konuşmaz.)" (Akin, 2007, 0:08:24-0:08:26) oder ignoriert das Verhalten seines Vaters in dieser Hinsicht (Akin, 2007, 0:23:11). Die Szenen in Abb. 1 und 5 sind gute Beispiele für diese Herangehensweise von Nejat Aksu gegenüber seinem Vater. Betrachtet man den Film als Ganzes, wird deutlich, dass die Literatur Nejat Aksus Wesen eine gewisse Feinheit verliehen hat.

Die Germanist-Figur Nejat Aksu, der den Geist eines Literaten besitzt, stößt in Deutschland aufgrund dieser Natur auf keine Probleme. In der Türkei wird sein Charakter jedoch, wenn auch nicht offen oder ganz klar, als Schwäche dargestellt.

Nejat Aksu geht nach Yeters Tod bzw. nachdem sie von seinem Vater Ali Aksu getötet wurde, in die Türkei. Der Grund dafür ist höchstwahrscheinlich (es ist nicht klar), wie aus der betreffenden Sequenz (Akin, 2007, 0:28:21-0:29:42) am Flughafen und im Friedhof hervorgeht, Bestattung und Beerdigung von Yeter (Abb. 6).

Abb. 6

Nejat Aksu bei der Beerdigung, (Akin, 2007, 0:29:36).



Die Szene, in der er gemeinsam mit seinem Cousin (dem Sohn seines Onkels) Ufuk (hinten rechts, Erkan Can) Yeter beerdigt (Abb. 6), ist nach dem Prolog die erste Szene, in der Nejat Aksu wirklich in die türkische Kultur eintaucht. Die Szene, die dieser Szene folgt, ist für den Rezipienten das erste Bild, in dem Nejat Aksu ausschließlich Türkisch spricht (Abb. 7). Diese Szene in Abb. 7 ist zugleich sein erster Dialog und seine erste Interaktion in der Türkei. Denn die in Abb. 6 gezeigte Szene besteht aus Aufnahmen, in denen Musik im Hintergrund läuft, aber kein Dialog stattfindet.

In der Szene in Abb. 7 befindet sich Nejat Aksu mit seinem Cousin im Haus von Yeters Verwandten oder Bekannten. Hier kommt Yeters Wunsch zum Vorschein, ihre Tochter Ayten zu finden. Später in einem komplett anderen Kontext (Abb. 8) wird sich herausstellen, dass er sie finden will, um ihre

Studiumgebühren zu finanzieren. In der Szene in Abb. 7 geht es jedoch nur um seinen Wunsch, sie zu finden. Es wird kein Grund dafür genannt. Nach der Antwort, dass Ayten verloren ist (Akin, 2007, 0:29:47), nimmt er ein altes Foto von Yeter und versucht, Ayten anhand des Fotos ihrer Mutter zu finden.

Abb. 7

Nejat Aksu bei den Verwandten oder Bekannten von Yeter und Ayten, (Akin, 2007, 0:29:46).



Nachdem Nejat Aksu das Haus von Yeter und Aytens Verwandten oder Bekannten verlassen hat, antwortet er auf die Frage seines Cousins "Wo wirst du jetzt bleiben? (Nerede kalacaksın şimdi?)" (Akin, 2007, 0:30:35) mit "Im Hotel. (Otelde.)" (Akin, 2007, 0:30:36). Trotz der Beharrlichkeit seines Cousins (Akin, 2007, 0:30:37-0:30:42) sagt er: "Ich bin gern allein. (Ben yalnız olmayı seviyorum.)" (Akin, 2007, 0:30:43). Dies ist der erste Punkt, an dem der kulturelle Unterschied konkret spürbar wird. Dass Nejat Aksu diese Antwort klar und konkret gibt, ohne irgendwelche Emotionen zu zeigen, ist eine Reaktion, die aus türkischer kultureller Perspektive als seltsam angesehen werden könnte. Doch wie Lotte, die aus Deutschland kam und in der Türkei ermordet wurde, oder ihre Mutter, möchte auch Nejat Aksu ganz selbstverständlich in einem Hotel übernachten und tut dies auch. Das wird aber von seinem Cousin oder wahrscheinlich einem anderen Türken auch, nicht verstanden. Aufgrund seiner kulturellen Geschichte würde ein Durchschnittstürke seine Zeit in dem jeweiligen Land oder der jeweiligen Stadt bei seinen Verwandten verbringen.

Nejat Aksus ursprünglicher Plan für seine Aufenthaltsdauer in der Türkei ist nur, bis er Ayten findet. Doch die Entwicklungen führen dazu, dass er sich in der Türkei niederlässt. Dabei spielen sowohl der Kauf der Deutsch-Türkischen Buchhandlung als auch das Scheitern seiner Suche nach Ayten eine Rolle. Allerdings kann seine Entscheidung, in der Türkei zu bleiben, auch unterschiedlich interpretiert werden. Einerseits handelt es sich in seiner Entscheidung um eine Notwendigkeit, andererseits um eine natürliche Entwicklung. Nach der ersten Perspektive muss er als eine Figur, deren Vater Yeter getötet hat, seine menschliche Schuld gegenüber ihr begleichen, indem er ihre Tochter findet. Nach der zweiten Perspektive bleibt er aufgrund normaler Entwicklungen und bewusster Entscheidungen in der Türkei. So wie es in dem *Odysseus*-Mythos (Sari, 2019, S. 235) manchmal eine unerklärliche Heimkehr gibt, kann dies auch hier der Fall sein. Auf jeden Fall geht Nejat Aksu, der sich vorübergehend in der Türkei befindet und noch nicht weiß, dass er dort dauerhaft bleiben wird, nach der Szene in Abb. 7 zur Polizeistation, um nach Ayten zu fragen.

Der erste Polizist, den er auf der Polizeistation trifft, sucht mit den Informationen, die er von Nejat Aksu erhält, am Computer nach Ayten. Als er auf ein unerwartetes Ergebnis stößt, genau zu diesem Zeitpunkt (Akin, 2007, 0:31:23) sieht er Nejat Aksu an und bittet ihn, etwas zu warten. Auffällig ist, dass der relativ junge Polizist ihn mit „du“ anspricht (Akin, 2007, 0:31:28).

Abb. 8

Nejat Aksu und der Polizeichef, (Akin, 2007, 0:31:47).



Nachdem Nejat Aksu mit dem ersten Polizisten gesprochen hat, wird er zu einer Person gebracht, die vermutlich der Polizeichef oder Polizeikommissar ist (Abb. 8). Auch der Chef spricht ihn wie der erste Polizist mit „du“ an. Und er spricht auf eine Art und Weise wie in Abb. 8 (rechts, am Fenster), die komplett herablassend empfunden werden könnte. Die ersten Worte des Polizeichefs lauten: „Wie war der Name, Bruder? (İsim neydi, birader?)“ (Akin, 2007, 0:31:45). Die Szene in Abb. 8, in der der Dialog zwischen dem Kommissar und Nejat Aksu dargestellt wird, könnte für den Rezipienten als äußerst irritierend empfunden werden. Als Nejat Aksu sagt: „Information und Bildung sind Menschenrechte. (Bilgi ve eğitim insan hakkıdır.)“ (Akin, 2007, 0:32:09-0:32:12), lacht der Kommissar zunächst und dann noch einmal verächtlich. Wenn man diese Reaktion gemeinsam mit seiner allgemeinen Haltung betrachtet, ist es wahrscheinlich, dass diese Szene beim Zuschauer eine große Enttäuschung hervorruft.

Die Polizeistation, die Nejat Aksu ohne jegliche Ergebnisse verlässt, ist seine erste ernsthafte Erfahrung in der Türkei. Sein Fremdsein gegenüber der türkischen Kultur und vor allem Bürokratie wird in der Szene in Abb. 8 deutlich. Es ist nicht eindeutig, aber es ist wahrscheinlich, dass bei der Computerabfrage des ersten Polizisten eine Verbindung von Ayten zu einer linken Organisation festgestellt wurde. Man könnte zu dem Zeitpunkt des Filmes vermuten, dass Nejat Aksu aufgrund dieses Ergebnisses zum Polizeichef gebracht wurde. Doch der Rezipient erfährt diese Tatsache erst in der zweiten Erzählung (Akin, 2007, 0:38:59-1:25:16).

Einige Zeit nach den Erlebnissen auf der Polizeiwache (vermutlich ein oder mehrere Tage) klebt Nejat Aksu gemeinsam mit seinem Cousin Yeters Fotos an Wände, in der Hoffnung, Ayten finden zu können. Aber in einer Stadt wie Istanbul wird der Versuch natürlich erfolglos bleiben. Dieser Versuch bringt aber etwas Anderes. Während Nejat Aksu und sein Cousin durch die Straßen gehen, stoßen sie zufällig auf eine Buchhandlung (Abb. 9). Es handelt sich hier um eine deutsche Buchhandlung in der Türkei. Vom

ersten Moment an beeindruckt die Türkisch-Deutsche Buchhandlung Nejat Aksu und weckt sein Interesse im Gegensatz zu seinem Cousin.

Abb. 9

Nejat Aksu und Türkisch-Deutsche Buchhandlung, (Akin, 2007, 0:33:31).



Als sein Cousin auf die Buchhandlung mit den Worten "Oh, mein Cousin! Ich weiß nichts über Bücher. Ich verstehe nicht einmal Deutsch. Ich gehe in den Laden. Wenn etwas passiert, rufst du an. (Ya amcaoğlu be! Ben kitaplardan anlamam. Hele Almandan hiç anlamam. Ben dükkana gideyim. Bir şey olursa, sen alo dersin.)" (Akin, 2007, 0:33:33-0:33:40) reagiert, betritt Nejat Aksu alleine die Türkisch-Deutsche Buchhandlung (Abb. 9 und 10).

Abb. 10

Nejat Aksu in der Türkisch-Deutschen Buchhandlung, (Akin, 2007, 0:34:40).



Für die Germanist-Figur Nejat Aksu ist die Türkisch-Deutsche Buchhandlung ein beeindruckender Ort. Von dem Moment, in dem er die Buchhandlung betritt, über das Erkunden der Umgebung bis hin zu dem Punkt, an dem er den Besitzer nach etwas fragt (Akin, 2007, 0:33:53-0:35:00), wirkt Nejat Aksu wie verzaubert. Dank der im Hintergrund gespielten Musik wird diese Wirkung auch auf den Rezipienten intensiv übertragen. Nejat Aksus Erkundung der Türkisch-Deutschen Buchhandlung (Abb. 10) führt schließlich zu dem Entschluss, die zum Verkauf stehende (Abb. 9) Buchhandlung zu kaufen.

Nejat Aksus Beobachtung in der Buchhandlung dauert sowohl in der Filmzeit als auch in der realen Zeit nicht allzu lange. Obwohl die Szene in Echtzeit nur 67 Sekunden dauert (Akin, 2007, 0:33:53-0:35:00), ist sie äußerst eindrucksvoll. Die eigentliche Verbindung von Realität und Fiktion liegt aber nicht an der Zeit, sondern an dem Ort. Türkisch-Deutsche Buchhandlung, die sich heute auf der İstiklal Caddesi (İstiklal-Straße, "Unabhängigkeitsstraße") in Istanbul befindet, kein fiktiver Ort. Ob die Buchhandlung im Film die heutige Buchhandlung in der realen Welt ist, ist unklar. Die heutige Türkisch-Deutsche Buchhandlung sieht nicht so wie im Film aus. Der Regisseur des Films bestätigt Realität der Buchhandlung und äußert sich dazu wie folgt:

Die Türkisch-Deutsche Buchhandlung in Istanbul ist ein realer Ort; ich gehe oft dorthin, um meine Kenntnisse in türkischer Geschichte zu verbessern. Genau wie im Film gibt es dort eine Pinnwand, an der Menschen Mitbewohner suchen oder Nachhilfeunterricht anbieten. Manchmal träume ich davon, so einen Laden zu besitzen ... (Behrens & Töteberg, 2013, S. 167-168)

Es ist offensichtlich, dass der Regisseur des Films dieser Buchhandlung eine besondere Bedeutung beimisst, wenn man sie nur im Kontext des Films betrachtet. Wenn man dazu noch seine eigenen Aussagen hinzuzieht, erhält die Türkisch-Deutsche Buchhandlung nicht nur für den Zuschauer, sondern auch für den Forscher eine besondere Dimension.

Dass Nejat Aksu als Germanist eine starke Affinität zu Büchern hat, wird bereits vor dieser Szene im Film angedeutet. Sein Büro in Hamburg (Abb. 3) und die Tatsache, dass er selbst einer Figur wie seinem Vater Ali Aksu ein Buch schenkt (Akin, 2007, 0:06:37), sind einige Daten dafür, die vorherigen Szenen zu finden sind. Der Regisseur des Films bestätigt diese Annahme ebenfalls mit den Worten: "Der Held des Films ist ein richtiger Bücherwurm. Ich war es auch immer, Bücher haben in meinem Leben einen zentralen Platz." (Behrens & Töteberg, 2013, S. 167). Vor diesem Hintergrund sollte es als völlig natürlich angesehen werden, dass Nejat Aksu von der Türkisch-Deutschen Buchhandlung fasziniert und geradezu wie verzaubert ist.

Nach einer relativ kurzen Besichtigung der Türkisch-Deutschen Buchhandlung (Abb. 10) geht die Germanist-Figur Nejat Aksu auf den Buchhändler zu, um mit ihm zu sprechen. Der Besitzer der Buchhandlung, Markus Obermüller, empfängt ihn äußerst freundlich, und zwischen ihnen entspinnt sich folgender Dialog:

Aksu: Ist das Ihr Buchladen?

Obermüller: Ja, gefällt er Ihnen?

Aksu: Ja, sehr.

Obermüller: Das freut mich aber! Guten Tag! Markus Obermüller [Er stellt sich vor.].

Aksu: Nejat Aksu.

Obermüller: Möchten Sie einen Çay [Tee]?

Aksu: Gerne!

Obermüller: Oder lieber einen Mokka?

Aksu: Çay ist okay.

Obermüller: Cengiz, bize iki çay getir! [Cengiz, bring uns zwei Tee(s)!]

Aksu: Bitte, setzen Sie sich doch!

Obermüller: Wieso wollen Sie denn so einen schönen Laden verkaufen?

Aksu: Wissen Sie? Ich bin seit zehn Jahren ungefähr hier. Auf einmal vermisste ich Deutschland und noch die Sprache und wo ich natürlich ... [nicht verständlich] umgeben ganze Literatur, aber das ist wie Museum ein bisschen tot so, wie Latein. Und ich habe einfach Heimweh.

Aksu: Ich verstehe. Was soll denn der Laden kosten?

Obermüller: Entschuldigen Sie! Wie war nochmal Ihr Name?

Aksu: Nejat Aksu.

Obermüller: Was sind Sie von Beruf?

Aksu: Ich bin Germanistik-Professor in Deutschland.

Obermüller: Das wäre ja lustig. Ein türkischer Germanistik-Professor aus Deutschland landet in einer deutschen Buchhandlung in der Türkei. Also das passt doch!

Aksu: Ja, vielleicht. (Akin, 2007, 0:35:00-0:36:41)

An dieser Stelle endet der Dialog zwischen Markus Obermüller und Nejat Aksu, und eine neue Sequenz beginnt. Man könnte diesen Dialog als eine kulturelle Zusammenfassung des gesamten Films betrachten. Die Situation von *Odysseus* (Sarı, 2019, S. 235) gilt für beide Figuren. Markus Obermüller steht kurz vor der Rückkehr nach Deutschland, während Nejat Aksu kurz vor seiner dauerhaften Rückkehr in die Türkei steht.

82

Abb. 11

Nejat Aksu und Markus Obermüller, (Akin, 2007, 0:35:22).



Nicht so sehr die Suche nach Ayten, sondern vielmehr die zufällige Begegnung mit der Türkisch-Deutschen Buchhandlung hat dazu geführt, dass Nejat Aksu dauerhaft in der Türkei bleibt. Auch die

Begegnung mit Markus Obermüller (Abb. 11) ist, wie aus ihrem Dialog hervorgeht, von großer Bedeutung. Wenn man sich den gesamten Dialog und die Aussagen beider Seiten ansieht, wird diese Bedeutung noch deutlicher.

Es ist auch durchaus möglich zu sagen, dass die Türkisch-Deutsche Buchhandlung der einzige Ort ist, an dem sich Nejat Aksu wirklich zu Hause fühlt. Ebenso ist sie der einzige Ort, an dem er nicht ins Schwanken gerät oder auf Schwierigkeiten stößt. Die Tatsache, dass sich die Buchhandlung in der Türkei befindet, aber zugleich deutsch ist oder eine deutsche Dimension hat, könnte symbolisch bedeutsam sein. Als Germanist hält Nejat Aksu alles, was deutsch ist, durch Bücher in seiner Nähe, während es sich gleichzeitig in der Türkei befindet – daraus ergibt sich eine besondere Konstellation.

Das Gespräch des Germanisten bzw. Germanistikprofessors Nejat Aksu mit dem Besitzer der Türkisch-Deutschen Buchhandlung, Markus Obermüller (Abb. 11), und sein Kauf der Buchhandlung, die bereits zum Verkauf stand (Abb. 9), führen ihn dazu, in der Türkei zu bleiben. Sowohl Nejat Aksu als auch die Türkisch-Deutsche Buchhandlung werden in weiteren Sequenzen und zwei weiteren parallelen Erzählungen zur zentralen Figur und zum zentralen Ort der Ereignisse, die ihren Ursprung in Deutschland haben.

Schlussfolgerung

In dieser Arbeit wurde der Film *Auf der anderen Seite* aus dem Jahr 2007 behandelt, bei dem Fatih Akin als Drehbuchautor, Regisseur und Produzent tätig war. Als zweiter Teil von Akins Trilogie *Liebe, Tod und Teufel* thematisiert der Film mehrere miteinander verknüpfte Todesfälle. Eine weitere Gemeinsamkeit der parallelen Erzählungen, die sich auf den ersten Blick um den Tod handeln, ist die Figur des Germanisten bzw. des Germanistik-Professors Nejat Aksu.

Als Forschungsgegenstand der Arbeit wurde der Film *Auf der anderen Seite* mit Fokus auf die Germanist-Figur Nejat Aksu analysiert. Der Hauptgrund dafür ist, dass Nejat Aksu – in Übereinstimmung mit der Hypothese dieser Arbeit – die einzige Figur ist, die im Zentrum aller Ereignisse steht und mit allen anderen Personen verbunden ist. Selbst sein Vater Ali Aksu, der für den Rezipienten aus der kulturellen Sicht Interesse weckende Figur ist und Yeter entweder absichtlich oder unabsichtlich getötet hat, spielt in manchen Teilen der Handlung keine Rolle. Darüber hinaus bleibt Yeters Tochter Ayten infolge dieses Vorfalls ohne Spur ihrer Mutter und kann ihre Mutter nicht finden, und Lotte kommt indirekt wegen Ayten ums Leben. Die Figur, die mit all diesen Ereignissen und Charakteren verbunden ist, ist Nejat Aksu.

Die im Rahmen der Arbeit gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass die Germanist-Figur Nejat Aksu trotz seiner familiären Wurzeln der türkischen Kultur und der Türkei in gewissem Maße fremd ist. Von der Polizeibehörde über das Justizsystem bis hin zu den Reaktionen seines Cousins und der Haltung des Tankstellenbesitzers erlebt Nejat Aksu eine Reihe von Fremdheitserfahrungen. Während er in Deutschland nur geringfügige kulturelle Konflikte mit Menschen türkischer Herkunft – insbesondere mit seinem Vater – erlebt, gelingt ihm die Integration in die deutsche Gesellschaft weitgehend problemlos. Nach seiner unfreiwilligen Rückkehr in die Türkei wird er jedoch mit ihm fremden kulturellen Gegebenheiten konfrontiert. Der einzige Ort und die einzige Zeit, in denen er sich in der Türkei wirklich glücklich fühlt – was für den Rezipienten deutlich erkennbar ist –, ist die Türkisch-Deutsche Buchhandlung und die dort verbrachte Zeit. In allen anderen Momenten befindet sich Nejat Aksu auf irgendeine Art und Weise, die schwer zu erklären ist, in einem Zustand des Konflikts.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Nejat Aksu als Germanistik-Professor mit türkischen Wurzeln die zentrale Figur in drei miteinander verwobenen parallelen Erzählungen darstellt. Im Hinblick auf die in der Türkei spielenden Ereignisse ist nicht nur die fiktive Figur Nejat Aksu, sondern auch der reale Schauspieler Baki Davrak eine bemerkenswerte Wahl. Die gemeinsame Repräsentation sowohl der deutschen als auch der türkischen Kultur ist nur durch zwei Figuren möglich (eine fiktive und eine reale),

die nicht ausschließlich mit einer einzigen Kultur aufgewachsen sind, sondern zwischen beiden stehen. Als fiktionale Figur repräsentiert Nejat Aksu eine facettenreiche Interpretation deutscher Identität und Philologie, wodurch seine Bedeutung sowohl innerhalb der narrativen Struktur des Films als auch in der wissenschaftlichen Analyse verstärkt wird. Die vielschichtigen Verwirrungen, denen er selbst im einfachsten Alltagsleben in der Türkei ausgesetzt ist, sind ein weiterer Punkt, der ganz im Einklang mit seiner Wahl der realen und fiktiven Figuren steht.

Literaturverzeichnis

- Akın, F. (Reg.). (2007). *Auf der anderen Seite* [Film]. Corazon International.
- Behrens, V. & Töteberg, M. (2013). *Fatih Akın - Sinema, Benim Memleketim*. (Çev.: B. Tut). İstanbul: Doğan Kitap.
- Carnicer, J. A. (2017). *Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eder, J., Jannidis, F., Schneider, R. (Eds.). (2010). *Characters in Fictional Works*. Berlin/ New York: De Gruyter.
- Engel, O. (2021). *Professoren mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ezli, Ö. (Hg.). (2010). *Kultur als Ereignis*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Ezli, Ö. (2022). Auf der anderen Seite (2007): Eine andere Reise zur Herkunft. In Ruhe, C. & Wortman, T. (Hg.), *Die Filme Fatih Akıns* (S. 175-199). Paderborn: Brill Fink.
- Farsi, A. (2014). *Migranten auf dem Weg zur Elite? Zum Berufserfolg von Akademikern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gueneli, B. (2019). *Fatih Akın's Cinema and the New Sound of Europe*. Bloomington: Indiana University Press.
- Krautkrämer, F. (2013). *Schrift im Film*. Münster: Lit Verlag.
- Kültür, N. (2017). Aksanlı Sinema ve Fatih Akın. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 3-17.
- Meyer, C. (2024). Writing back to Germany from the margins: Strategien der Kanon-Aneignung in der Minderheitenliteratur der Nachwendezeit. In Hodaie, N. & Hofmann, M. (Hrsg.), *Postmigrantische Literatur* (S. 51-73). Berlin: J.B. Metzler.
- Popper, K. R. (1980). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde II*. München: Francke Verlag.
- Riis, J. & Taylor, A. (2019). *Screening Characters*. New York/ London: Routledge.
- Sarı, A., & Güler, F. (2019). Nibelungen ve Odysseia Destanlarında Eve Dönüş Miti. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7 (2), 233-241.
- Tepecik, E. (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Yağdı, Ş. (2019). *Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.



Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi

Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur
The Journal of German Language and Culture Studies

Cilt 7 Sayı 1 Haziran 2025/ Volume 7 Issue 1 June 2025

Geliş Tarihi: 16.02.2025- Kabul Tarihi: 26.05.2025 /Submitted: 16.02.2025- Accepted: 26.05.2025

Doi: 10.55143/alkad.1641058

Confronting the Repressed in the Modern Metropolis in Patrick Süskind's *The Pigeon*

Patrick Süskind'in Güvercin Romanında Modern Metropolde Bastırılanla Karşılaşma

Merve GÜNDAY*

Abstract

Patrick Süskind's novella *The Pigeon* (1987) portrays the unforeseen encounter of an emotionally detached human subject, Jonathan Noel, with a pigeon at the corridor of a lodge where he stays. One day, Jonathan wakes up as usual to go to work without knowing that nothing will be the same for him from this moment on. He comes across at the door to his room a pigeon that captures him with a sense of menace for no reason made explicit. While shaking him for a moment, the intrusion of the pigeon into his monotonous life announces also a series of transformations in him regarding how he positions himself in life as a subject. This book review essay takes Jonathan's encounter with his nonhuman other, the ambivalent pigeon, as a drama of an egocentric subject's encounter with the non-logocentric or the repressed. So, taking the pigeon that resurfaces all of a sudden in the symbolic surrounding of a hotel corridor as a symptom of Jonathan's repressed psychic material—also as a force enabling him to question the validity of his established beliefs—this review essay states that it is only when coming to terms with what remains repressed that the first steps for re-accessing subjective dynamism are taken.

Keywords: Patrick Süskind, *The Pigeon*, The Repressed, The Traumatizing, Symptom

Öz

Patrick Süskind'in *Güvercin* (1987) adlı romanı, Jonathan Noel adında duygusal açıdan kopuk bir insan öznesinin, kaldığı pansiyonun koridorunda bir güvercinle beklenmedik karşılaşmasını anlatır. Jonathan artık hiçbir şeyin kendisi için eskisi gibi olmayacağını bilmeyerek, bir gün işe gitmek için her zamanki gibi uyanır. Odasının kapısında, nedeni açıklanmayan bir şekilde onu tehdit duygusuyla sarsan sessiz bir güvercine rastlar. Güvercinin monoton hayatına girmesi onu bir an için sarsarken, bir özne olarak hayatta kendini nasıl konumlandığına dair geçireceği bir dizi dönüşümün de habercisi olur. Bu kitap inceleme yazısı,

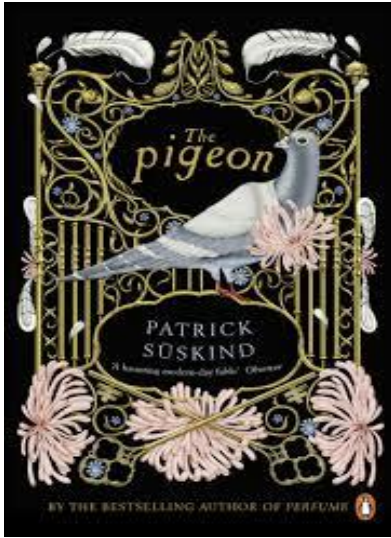
* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, e posta: mervegndy@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7345-9870



Jonathan'ın onun insan olmayan ötekisi, müphem güvercinle bu karşılaşmasını, benmerkezci bir öznenin logosantrik olmayan, bastırılmış olanla karşılaşmasının bir draması olarak ele alır. Bu bağlamda, bir otel koridorunun sembolik ortamında aniden ortaya çıkan güvercini, Jonathan'ın bastırılmış bilinçaltında yer alan bir semptomu—aynı zamanda ona yerleşik inançlarının geçerliliğini sorgulatan bir güç—olarak ele alan bu inceleme yazısı, öznel dinamizme yeniden erişmek için ilk adımların ancak bastırılmış olanla yüzleştiğinde atılabileceğini ifade eder.

Anahtar Sözcükler: Patrick Süskind, Güvercin, Bastırılan, Travmatize eden, Semptom

Introduction



Opening the door of his hotel room on one Friday morning to visit the shared toilet, how could Jonathan Noel know that he was also opening a door to an unexpected visitor that would invade the monotony of his whole life? Ensuring that the other hotel residents are still asleep, Jonathan turns as usual the knob of his door's security lock to go to the toilet and while he is just on the verge of stepping out of his "beloved room," what he sees, to his surprise, becomes a silent pigeon "sitting before his door, not eight inches from the threshold, in the pale reflection of dawn" (Süskind, 2010, pp. 7; 9). Upon his encounter with the pigeon standing there in a crouching position "with red, taloned feet on the oxblood tiles of the hall and in sleek, blue-grey plumage," he experiences an inexplicable sense of fear and anxiety: after a few seconds of astonishment, he leaps back into his room and turning the security lock, sits down "trembling, his heart pounding wildly" (Süskind, 2010, 9;10). Later, he sets out to find a way to get out of this mess. To this end, the first thing that comes to his mind becomes the idea of

killing the pigeon to get rid of it; however, he changes his mind for fear of losing his job and going to jail. So, he thinks of asking for the help of a fire brigade, but his utmost care to keep up public appearance forces him to give up this idea, as well: "you'll be the laughing-stock of the building, the laughing-stock of the whole neighbourhood, 'look, Monsieur Noel!' they'll shout, and point their fingers at you, 'look Monsieur Noel has to be rescued from a pigeon!'" (Süskind, 2010, p. 12). Finally, he makes up his mind to spend the night and the following days in a boarding-house. With this in mind, he opens the door again and trying to overlook the pigeon, gets out of the hotel. The way Jonathan reacts when he encounters the pigeon sounds to be exaggerated to common ears at first glance and one cannot help thinking how a silent pigeon can instil such a great fear in a human subject.

In this novella, the pigeon appears as a symptom of Jonathan's repressed psychic material rather than simply signifying a bird in the material sense. Resurfacing in the symbolic in the form of a pigeon—an ambivalent figure standing at the intersection of the familiar-unfamiliar, the known-unknown, the visible-invisible—Jonathan's repressed psychic material intrudes barefoot into his detached life of solipsism and leads to his de/re-structuration, by simultaneously destroying and recreating him. No sooner does Jonathan begin to dissolve from the chains of his repressed traumatizing fears than the pigeon departs all of a sudden, as if a vision, which no wonder reflects the loss of his symptom, and hence his coming to terms with his repressed psychic material. So, linking the way that Jonathan feels afraid of the pigeon to his anxiety about the collapse of his self-absorbed life, this review essay elucidates what the pigeon or the repressed signifies for such a traumatized subject as Jonathan and how it triggers the dissolution of his ego boundaries.

Before the Pigeon Affair

Coinciding with the tense years of the World War period, Jonathan Noel's life is shaped by a number of traumas that leave an ineradicable mark on him, distorting the melodies of his songs of innocence or the smells of soap from Sunday baths and honeysuckles from the back garden. In July 1942, when he returns home from fishing on a summer afternoon, he runs into the kitchen with the expectation of finding his mother there cooking; however, he cannot see anything but her mother's "apron, hanging back over the chair" (Süskind, 2010, p. 2). Left in the middle of unanswered questions, he can understand not even a word when his father and the neighbours explain to him the reason behind her absence:

His mother was gone, his father said, she had had to go away for a long trip. They had taken her away, said the neighbours, they had taken her first to the Vélodrome d'Hiver and then out to the camp at Drancy, from there it was off to the east, and no one ever came back from there. (Süskind, 2010, p. 2)

Before recovering from the traumatic loss of his mother, he experiences also the loss of his father. Then, he and his sister are brought to a farm near the village of Puget in the valley of the Durance by an uncle who after hiding them there till the war ends, employs them as workers in his vegetable fields. Upon the demand of the uncle, in the early fifties, Jonathan signs up for military service for three years and spends most of the third year in the hospital to recover from "a shot in the foot and one in the leg and from amoebic dysentery" (Süskind, 2010, p. 3). When he returns to Puget in 1954, he experiences the loss of his sister who emigrates to Canada. He later marries a girl named Marie Baccouche who, after giving birth to a boy within four months, escapes with a Tunisian fruit merchant from Marseilla. In the face of all these traumatic experiences, Jonathan Noel finds the solution to detach himself from the outer world: "Drawing on all these episodes, Jonathan Noel came to the conclusion that you cannot depend on people, and that you can live in peace only if you keep them at arm's length" (Süskind, 2010, p. 3). So, with the aim of leaving everything behind, he goes to Paris where he is employed as a bank guard in the rue de Sèvres and starts to stay in a room on the seventh floor of a building in the rue de la Planche, reached by "a back courtyard, the narrow stairway, and a cramped hallway sparsely lit by one window" (Süskind, 2010, p. 4), as if portraying his unconscious mind's repression by the cold walls of reason.

The Pigeon's Intrusion into the Space of the Hotel Room and the Early Steps of Jonathan's Transformation

Retiring into the solitude of his room, Jonathan wants to break himself free from the outer world and hence cuts himself off from human relations: "it [his room] was and would remain Jonathan's island of security in a world of insecurity, his refuge, his beloved—yes, for she received him with a tender embrace each evening when he returned home, she offered warmth and protection" (Süskind, 2010, p. 7). Feeling disgusted by the betrayal of his trust by those to whom he had attributed so much meaning in life, Jonathan tries to escape the tyrannical gaze of the Other, "not looking for comfort, but for secure lodgings" "belong[ing] to him and him alone" and "protect[ing] him against life's unpleasant surprises," as evidenced in his attachment to this room which speaks to his unconscious as a womblike environment (Süskind, 2010, p. 4). Moreover, he evades making friendship with others, acting most of the time in the inventory as a "décor, not as a person" (Süskind, 2010, p. 24). But, as mentioned earlier, his encounter with the pigeon signals the beginning of a series of transformations in him. Before elaborating on how he takes the very first steps on the way of transformation through the intrusion of the pigeon into his life sterilized from all emotional contact, his first reaction when faced with the pigeon's all of a sudden appearance should be mentioned. It is undeniable that the first sight of the pigeon fills him with an ambivalent sense of disgust,

fear, and anxiety. Coming from the semiotic chora in Kristeva's words, the pigeon dazzles Jonathan with its disturbing gaze:

It has its head to one side and was glaring at Jonathan with its left eye. This eye, a small, circular disc, brown with a black centre, was dreadful to behold. It was like a button sewn on to the feathers of the head, lashless, browless, quite naked, turned quite shamelessly to the world and monstrously open; at the same time, however, there was something guarded and devious in that eye; and yet likewise it seemed to be neither open nor guarded, but rather quite simply lifeless, like the lens of a camera that swallows all external light and allows nothing to shine back out of its interior. No lustre, no shimmer lay in that eye, not a sparkle of anything alive. It was an eye without sight. And it glared at Jonathan. (Süskind, 2010, p. 9)

As an amalgam of the familiar-unfamiliar, the pigeon shatters the unspeakably lonely and monotonous world of Jonathan, who is obsessed with formulations, due to its resistance to depiction: "a pigeon is the epitome of chaos and anarchy, a pigeon that whizzes around unpredictably, that sets its claws in you, picks at your eyes, a pigeon that never stops soiling and spreading the filth and havoc of bacteria" (Süskind, 2010, p. 12). What disgusts Jonathan, keeping everyone at arm's length, in this encounter becomes especially the thought of having a physical contact with the pigeon. So, he wears his winter coat, "button[s] it up from top to bottom, wrap[s] a wool scarf around his neck and up over his chin, and protect[s] his hands with lined leather gloves" (Süskind, 2010, p. 18) Yet, though being filled with a sense of disquietude by the "lashless, browless, [and] quite naked" gaze of the pigeon, he begins to question the validity of his life with its appearance because it reminds him of what he represses—the fact that there is another dimension of life (a life that is corporeal, irrational, imaginary, non-logocentric, or beyond binaries).

88

Jonathan pisses into the basin as his first reaction to the gaze of the pigeon. Later, he achieves a connection with Madame Rocard and goes beyond such routinary expressions as "Good day, madame," "Good evening, madame," or "Thank you, madame" (Süskind, 2010, p. 23) in his relationship with her. Or, he throws into doubt the taken-for-granted status of established authority figures: "[a]nd yet they were alike, so Jonathan thought, the sphinx and the guard, for the power of both was not instrumental, it was symbolic" (Süskind, 2010, p. 33). Reflecting his dissolution from the bonds of pure rationality and self-containedness, or the destabilization of the formulas of fixity, he further wants to rebel against his reduction to the state of a statue by Monsieur Roedel. Though always awakening from his sleep when sensing the arrival of his limousine, after his confrontation with the pigeon, he, for the first time in his life, misses the approach of his limousine and finds it difficult to stand at attention: "he let himself fall gently back, against his own hands and against the column, and leaned, for the first time in his thirty-year career of service" (Süskind, 2010, p. 38). This scene implies the dissolution of statue-like Jonathan's egotistical fixity. As part of his corporeal awakening, he shows empathy towards a clochard who arouses a sense of envy in him, as a subject having no duty to carry out and fully enjoying his share in the world:

While Jonathan fell in for duty every day at nine on the dot, the clochard would come along at ten or eleven; and while Jonathan had to stand at attention, the fellow would lounge comfortably on a cardboard box and have a smoke; while Jonathan guarded the bank hour after hour, day after day, and year after year, at the risk of his life and as a way of painfully earning his keep the fellow did nothing but trust in the sympathy and assistance of his fellow men, who tossed their cash into his cap. And he never seemed to be in a bad mood, not even when his cap remained empty, never seemed to suffer or to be afraid or even bored. He always exuded an infuriating self-assurance and self-

satisfaction, an exasperating, publicly displayed aura of freedom. (Süskind, 2010, pp. 39-40)

Envy the lifestyle of this outcast, Jonathan questions his life and tries to find an answer to the question whether there is any meaning in "spending one-third of his life standing at the entrance of a bank, while occasionally opening a grille and saluting for the president's limousine...with minimal holiday and minimal pay," a great deal of which "disappear[s] in the form of taxes, rent, and social security payments" or not (Süskind, 2010, p. 41). Moreover, he thinks that while this "irresponsible man" gives "the impression of a firmly grounded personality in finest harmony with the world and enjoying life," he, "who his whole life long had been a well-behaved and orderly fellow, unpretentious, almost ascetic, clean, always punctual and obedient, reliable, respectable" (Süskind, 2010, p. 45) does not enjoy life. Later, in stark contrast to his position as a perfect (!) citizen, as a subject who can be likened to "[t]he [u]nknown [c]itizen"¹ of W. H. Auden, and though previously hating those leaving their rubbish on benches instead of using litter baskets, he leaves an empty milk carton on a park bench. Then, he becomes more sensitive towards the outside world: though once seeming to be happy in his hotel room, away from all the troubles of the outside world, he now thinks himself as nothing beyond a huge disappointment due to his selfishness and cowardly detachment from empirical realities: "...you're a child, you only dreamed that you had grown up to be a disgusting old guard in Paris, but you're a child and you're sitting in the cellar of your parents' house, and outside is war" (Süskind, 2010, pp. 73-74). Later, he awakens to any detail in his surroundings:

He looked back. His gaze followed the spiraling oval twists of the railing into the depths of the stairwell, and at every floor he saw the rays of light falling in from the sides. The morning light had lost its blue and grown yellow and warmer, he thought. From the elegant apartments he could hear the first sounds of the awakening house: the tinkle of cups, the muted slam of a refrigerator door, soft radio music. And then suddenly a familiar aroma rushed into his nose, the aroma of Madame Lassalle's coffee, and he sucked in several breathfuls of it, he felt as if he were drinking that coffee. (Süskind, 2010, p. 77)

Taking the very first steps on the way of his transformation into a sensitive self through the pigeon, Jonathan no longer retires into his own shell but rather begins to hear "the tinkle of cups, the muted slam of a refrigerator door, [or] soft radio music" from the apartments around. Thus, he feels such a great sense of elation that he wants to "take off his shoes," as if expressing his thirst for getting rid of the chains of social codes. Furthermore, as if pointing to the non-linear nature of subjectivity, he begins to walk "in a zigzag from puddle to puddle" without any fear of getting dirty:

He had a great urge to take off his shoes and socks and walk the rest of the way barefoot, and if he didn't do it, it was only out of laziness and not because he would have found it improper. But he splashed diligently through the puddles, he splashed tight through the middle of them, walked in a zigzag from puddle to puddle, sometimes even crossed the street because he saw an especially lovely, wide puddle on the far pavement, and stomped through it with flat, splashing soles, sending spray up onto display windows on one side and parked cars on the other and his own trouser legs; it was delightful, he loved making this little childish mess, it was like some great freedom that had been restored to him. And he was still travelling on the wings of bliss when he reached the rue de la Planche, entered the building, scurried past Madame Rocard's

¹ This is the title of Auden's poem. See Auden, W.H. "The Unknown Citizen." *Creative Delights*. Ed. Shreedhar Lohani and Rameshwar Adhikary, Ratna Pustak Bhandar, 2007, pp. 86-87.

locked lodge, crossed the back courtyard, and climbed the narrow service stairs.
(Süskind, 2010, p. 76)

For the first time in his life, Jonathan takes off his mask as a self-contained subject sterilized from any touch with nature and returns to his childhood self. For instance, though being an epitome of order and duty or to put it more precisely, though sheltering himself behind the mask of perfectibility, he does not feel afraid of becoming himself, away from all the titles assigned to him in the symbolic world. So, he takes great pleasure in stomping in the “wide puddle on the far pavement” “with flat, splashing soles, sending spray up onto display windows on one side and parked cars on the other.”

After questioning how meaningful he is in his relation to the Other as a perfect citizen (!), paying his taxes regularly and standing upright like a statue every day on the marble stairs as a bank guard, Jonathan returns to his hotel room “as if travelling on the wings of bliss” and realizes that the pigeon no longer exists:

He walked ahead, more or less fearlessly, stepped through the light, entered the shadows behind it. The hall was completely empty. The pigeon had vanished. The splotches on the floor had been wiped away. Not a feather, not a wisp of down was left trembling on the red tiles. (Süskind, 2020, p. 77)

The sudden departure of the pigeon expresses Jonathan’s coming to terms with his repressed—his corporeal dimension of life, the traces of which can be found in the years before his family’s disintegration or before his renunciation of object-relations. The silent pigeon shatters Jonathan’s life of monotony and leads to his transformation into a sensitive subject by reminding him on the unconscious level what remains repressed in him. In this way of destabilizing Jonathan’s taken-for-granted assumptions about life and authority figures and recreating him as a subject of enjoying life and even envying the carefree state of a clochard, the pigeon takes on the role of a de/re-structuring force for Jonathan. So, its departure resembles the loss of a symptom when it is no longer repressed, which also explains the reason why by the end of the novella, the pigeon or the idea about the very presence of the pigeon no longer arouses a sense of threat in Jonathan—because he re-makes friendship with what would once speak to him as the menacing (a life beyond repressive dualities, codes, or still uncontaminated by the traumatizing memories).

References

- Auden, W.H. (2007). “The Unknown Citizen.” *Creative Delights*: pp. 86-87, eds. Shreedhar Lohani and Rameshwar Adhikary, Ratna Pustak Bhandar.
- Süskind, P. (2010). *The Pigeon*, trans. John E. Woods. London: Penguin Books.



Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi

Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur
The Journal of German Language and Culture Studies

Cilt 7 Sayı 1 Haziran 2025/ Volume 7 Issue 1 June 2025

Geliş Tarihi: 26.03.2025- Kabul Tarihi: 26.05.2025 /Submitted: 26.03.2025- Accepted: 26.05.2025

Doi: 10.55143/alkad.1666464

“Putti ve Güller Arasında – Tarihin Hafif Esintisi”*

Zwischen Putten und Rosen – ein Hauch von Geschichte

Yazan: Brigitte von HOLZING

Foto: Thomas RIEHLE

Çev.: Ali Osman ÖZTÜRK**

Öz¹

Brigitte von Holzing tarafından kaleme alınan “Putti ve güller arasında” başlıklı metin, Bollschweil'deki Holzing-Berstett Baronlarının malikânesinin tarihi ve kültürel önemini anlatmaktadır. “84 No'lu Ev” olarak bilinen ve Marie-Luise von Kaschnitz tarafından edebiyatta ölümsüzleştirilen bina, orta çağdan kalma hendekli bir kalenin kalıntıları üzerine inşa edilmiş 18. yüzyıldan kalma barok bir yapıdır. Makale, zengin Snewlinler ve gümüş madenleriyle olan bağlantılarından Köylü Savaşları sırasında kalenin yıkılmasına ve mülkün von Berstett ailesi de dahil olmak üzere çeşitli soylu ailelere geçmesine kadar buranın olaylı tarihine ışık tutuyor. General Max Reinhard Freiherr von Holzing ve onun soyundan gelenler gibi sakinlerin yaşam öykülerinin yanı sıra bahçenin ve çeşmenin gelişimi, mülkün kişisel ve tarihsel boyutuna dair bir fikir vermektedir. Metin, tarihi olayları, aile tarihini ve evin bir huzur ve gelenek mekânı olarak korunmasını etkileyici bir şekilde iç içe geçiriyor. Kaschnitz'in şiirsel bir çalışması metne eşlik ediyor ve mimari, doğa ve tarih arasındaki bağlantıyı vurguluyor. Açıklama, malikaneyi kültürel sürekliliğin ve tarihin korunmasının önemli bir kanıtı olarak gösteriyor.

Anahtar sözcükler: Marie-Luise von Kaschnitz, Bollschweil, Babaevi, Kültürel miras, Alman edebiyatı.

* Bu yazı, “Medela Pharma Verlag GmbH - Otto-Lilienthal-Str. 3 - 7835 Tenningen 3” adresli *Regio Magazin*'de (Jg. 6, Nr. 5, Mai 1989, s. 5-8) “Zwischen Putten und Rosen – ein Hauch von Geschichte” başlığı ile yayınlanmıştır. Çeviride, siyah-beyaz fotokopi olarak elimizde bulunan özgün metne ait fotoların yerine, çevirmenin (AOÖ) bizzat çektiği aynı temalı renkli fotolar kullanılmıştır. Ç.N.

** Çevirmen: Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi. e-posta: alozturk10@gmail.com, ORCID:0000-0003-2759-2096

¹ Türkçe ve İngilizce Öz/Abstract, çevirmen tarafından eklenmiştir.



Abstract/Zusammenfassung

The text 'Between putti and roses' by Brigitte von Holzing describes the historical and cultural significance of the manor house of the Barons von Holzing-Berstett in Bollschweil. The building, known as 'House No. 84' and immortalised in literature by Marie-Luise von Kaschnitz, is an 18th century baroque building constructed on the remains of a medieval moated castle. The article sheds light on the eventful history of the place, from the wealthy Snewlins and their connection to silver mines to the destruction of the castle during the Peasants' Wars and the passing of the property to various noble families, including the von Berstett family. The life stories of the residents, such as General Max Reinhard Freiherr von Holzing and his descendants, as well as the development of the garden and the fountain, provide an insight into the personal and historical dimension of the estate. The text impressively interweaves historical events, family history and the preservation of the house as a place of tranquillity and tradition. A poetic work by Kaschnitz accompanies the text and emphasises the connection between architecture, nature and history. The description shows the manor house as an important testimony to cultural continuity and the preservation of history.

Keywords: Marie-Luise von Kaschnitz, Bollschweil, Father's house, Cultural heritage, German literature.

Freiburg'dan Merzhausen ve Au üzerinden Hexental'e, Sölden'in yukarisından bir çam ormanı boyunca yürüyerek veya arabayla ilerlerseniz, sonunda bir vadi açılır: Ren ovası, Burgonya Kapısı ve uzakta maviye karışan Vosges Dağları önünüzde serilir. Arada, Kara Orman'ın son kıvrımları olarak Staufen Kalesi Dağı ve Ölberg bulunur. Bu dağların eteklerinde Bollschweil köyü yer alır.

Köyün batı çıkışında, kilisenin ve belediye binasının yanından geçerek kiraz ağaçları ve çam çitlerinin arasından ilerlediğinizde, sağınızda eski bir malikâne belirir. Burası, bir duvarla çevrili görkemli bir yapıdır. Duvarı takip ettiğinizde, kısa bir süre sonra beyaza boyanmış ahşap bir kapının önüne gelirsiniz. Mevsime göre ya taze yeşilliklerle ya da ateş rengi sonbahar yapraklarıyla kaplı bu kapının ardında, Freiherr von Holzing-Berstett ailesine ait mülk uzanır.



“84 Numara” olarak tanınan bu malikâne, bölgesel sınırların çok ötesinde ün kazanmıştır. Şair *Marie-Luise von Kaschnitz*, baba evini böyle adlandırmış ve hem bu eve hem de Bollschweil köyüne, ‘*Beschreibung eines Dorfes*’ [Bir Köyün Tasviri] adlı eserinde kalıcı bir anıt bırakmıştır. Teknik olarak bakıldığında bu yapı bir kale değil, bir “Herrenhaus” yani bir malikânedir. Sanat tarihi açısından ise, 18. yüzyıla ait Fransız tarzı bir barok mansard yapıdır. Bundan 500 yıl önce, tam olarak bugünkü alt bahçenin bulunduğu yerde, bir su şatosu bulunuyordu. Bahçeye, iki heybetli yaşlı ıhlamur ağacıyla çevrili taş bir merdivenden inerek ulaşılır. Günümüz karayolu, eskiden şatonun hendekleri olan ve duvarın kavisini takip ederek Möhlin Nehri'ne akan su yollarının üzerine inşa edilmiştir. Bu yol, titreşimleriyle eski duvarın zaman zaman (ve oldukça masraflı) çöküşlerine neden olmaktadır.

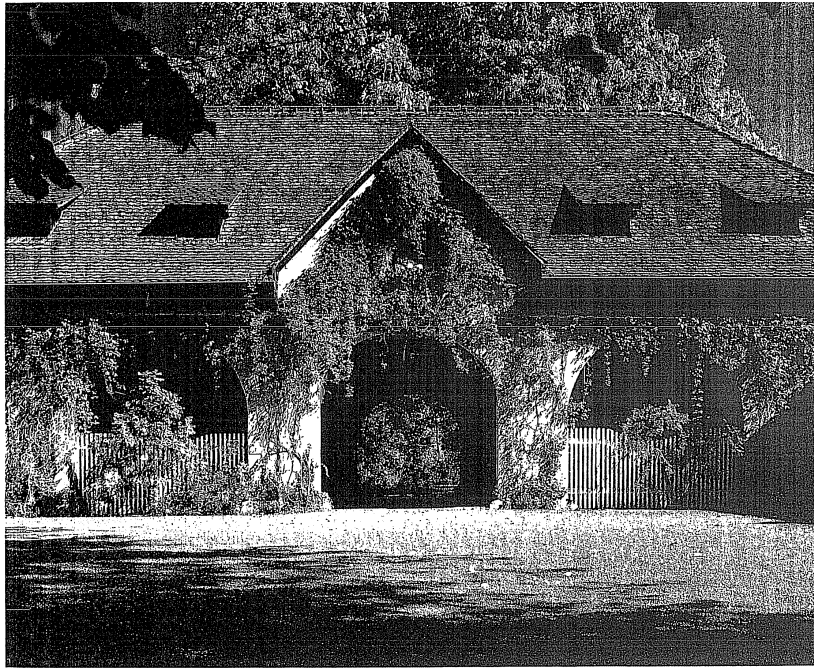
Bollschweil hakimiyeti” adı, tarihi kayıtlarda ilk kez 13. yüzyılda geçmektedir. O dönemlerde burası, Freiburglu soylu bir aile olan Snewlin-Bernlapp von Bolfwiler ailesinin kalesi olarak anılıyordu. Bu aile, sahip oldukları gümüş madenlerinden elde ettikleri büyük servetle giderek küstah ve saldırgan bir hale geldi. Sonunda Sölden ve St. Ulrich, Habsburg çift başlı kartalının himayesine sığınmak zorunda kaldı. 1524/25 Köylü Savaşları sırasında, Bollschweil su şatosu, yağmacı köylüler tarafından tamamen talan edilip yerle bir edildi. Yaklaşık 60 yıl önce, su boruları döşenirken eski şatonun temel kalıntılarına rastlandı.



19. yüzyılda Snewlin ailesi yok oldu. Bu aileden geriye yalnızca altı yaşında ölen bir Snewlin çocuğunun, şato avlusundaki bir duvara yerleştirilmiş mezar taşı kaldı. Yaklaşık 1830 yılında, ailenin son üyesi Bollschweil mülkünü büyük dükalık ailesine bırakarak 1837'deki ölümüne kadar Au'daki Cizvitler Şatosu'na yerleşti. Bu mülk, Alsace doğumlu Badisches Staatsminister (Baden Devleti Bakanı) *Reinhard Freiherr von Berstett*'e bir hediye olarak verildi. Kendisine büyük bir emeklilik maaşına ek olarak beş mülk bağışlanmıştı ve bunlardan biri Bollschweil'di. Böylesine cömert bağışlar çeşitli spekülasyonlara neden oldu. Büyük dükün mali kayıtlarında şu not yer almaktaydı: 'Büyük dükalık ailesine yaptığı paha biçilemez hizmetler için.'"

Bu hizmetler, esasen siyasi nitelikteydi. Reinhard von Berstett, 1815 Viyana Kongresi'nde büyük dükalığın çıkarlarını başarıyla savunmuştu. Ancak zamanla, Baron'un dönemin ünlü skandallarından biri olan 'Kaspar Hauser davası'na² karışmış olabileceği yönünde söylentiler dolaşmaya başladı. Bollschweil, bir sus payı mıydı? Bunu asla öğrenemeyeceğiz. Reinhard von Berstett'in torunu *Amelie*, büyük dükalığın baş seyisi *Adolf von Holzing* ile evlenince, aile 'Holzing-Berstett' soyadını kullanma hakkını kazandı ve mülk, bugünkü sahiplerinin ailesine geçti. Buna rağmen, malikâne uzun süre boş kaldı. Ana bina ısıtılamaz durumdaydı; yan kanatlar ise koyun ağılı olarak kullanılıyordu.

Daha sonra, General *Max Reinhard Freiherr von Holzing*, Kaiser Wilhelm II'nin albayı ve yaveri olarak görev yaptığı dönemde ailesiyle birlikte Potsdam'da yaşıyordu. Ancak I. Dünya Savaşı'nın Almanya'nın yenilgisiyle sonuçlanacağı kesinleştiği zamanlarda, cephede görevli olan subay, eşinden koyun ağıllarını yaşanabilir hale getirmesini ve ana binayı tekrar kullanılabilir duruma getirmesini istedi. 1916 yılının sonunda aile malikâneye taşındı. At nalı şeklinde düzenlenmiş yapı kompleksinin en eski bölümü olan 'Trottschopf', eskiden şarap yapımında kullanılan açık bir salondur. Günümüzde bu bölüme 'Binicilik Alanı' deniyor. General, ünlü bir turnuva ve dresaj binicisiydi ve burada atlarını çalıştırıyordu. General'in damadı, arkeolog *Guido von Kaschnitz*, her zaman bu 17. yüzyıldan kalma salonun altında ilginç buluntular olabileceğini savunurdu. Ancak bugüne kadar kimse bu konuda bir kazı çalışması yapmadı.



² "Kaspar Hauser davası" hakkında bkz. Wassermann, Jakob, 1908. (Caspar Hauser oder Die Trägheit des Herzens, 6. Auflage. Stuttgart und Leipzig: Deutsche Verlagsanstalt) ve "Caspar Hauser oder Die Trägheit des Herzens". https://de.wikipedia.org/wiki/Caspar_Hauser_oder_Die_Tr%C3%A4gheit_des_Herzens (erişim tarihi: 06.02.2025)

Avlunun ortasında, dört heybetli ıhlamur ağacının çevrelediği bir çeşme yer alıyor. Bu çeşme suni taş kullanılarak yapılmış ve başında Nepomuk heykeli bulunuyor. Ancak ne çeşme ne de heykel gerçektir. Yine de bir yaz akşamı bu devasa ağaçların gölgesinde, sahte çeşmenin su sesi eşliğinde oturan birinin, bu yerin ruhundan ('genius loci') gelen gerçek huzur ve sükûnet hissini uzun süre içinde taşıyacağı kesindir.

Batıya yönelip eğimli taş merdivenin basamaklarını çıktığınızda, alt bahçeyi görebilirsiniz. Eskiden meyve ağaçlarının bulunduğu bu bahçe, günümüzde özenle bakılan çim alanlar ve güllerle bezenmiş bir haç şeklindeki düzenlemeyle donatılmıştır.

Bugünkü bahçe düzeni hem malikânenin sakinlerinin hem de ziyaretçilerin gözdesidir ve bu, malikânenin son sahibi *Adolf Max von Holzing*'in eseridir. O, bu mülkü zor bir dönemde devraldı. İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşanan göç yılları, kıtlık yılları ve yoksunluk dönemleri, malikâne ve çevresinde hep hissedildi. Bakım ve onarım için sürekli olarak geçici çözümler bulunması gerekiyordu. Daha sonraki yıllarda bazı şeyler kolaylaştı: yeni bir ekonomik yapı, yeni bir çatı, tüm binalar için yeni sıvalar yapıldı. Ancak mülkü işlevsel ve ailesi için sürdürülebilir tutma sorumluluğu, *Adolf Max von Holzing*'in yaşamı boyunca değişmeden kalan bir mücadeleydi.

Zaman içinde pek çok şey değişti. Barok döneme ait olan, destek duvarına yaslanmış iki küçük bahçe kulübesinin çatısı artık eski şeytani figürlerle süslenmiş kiremitlerle kaplı değil. Ayrıca, eskiden bu kulübelerde kışlayan kirpiler de artık burada barınmıyor. Ancak 'Pferdelaube' (At Barınağı) olarak bilinen bölümde, generalin bizzat yonttuğu, eski savaş atlarına ithaf edilen kabartma hâlâ görülebiliyor. Bu kabartma, onun sadık iki yoldaşına duyduğu minnetin bir simgesidir.



Alt bahçenin batı ucunda, bir atanın mezar anıtı bulunuyor: Carrara mermerinden yapılmış bir klasisizm tarzında urne (vazo), beş genç kestane ağacıyla çevrelenmiş. Bu mezar anıtının hikayesi, masallara yaraşır nitelikte: 200 yıl önce, *Baden Prensi Wilhelm-Ludwig*, bir kuyumcunun kızına âşık olur ve büyük dükün izniyle onunla evlenir. O prens, bu da zengin bir burjuva kadınıdır; mutlu evliliklerinde çok sayıda çocukları olur. Prens öldüğünde, dul eşi, asil 'Freifrau von Seldeneck' unvanını alır ve eşinin anısına Bollschweil'de bulunan bu mezar anıtını yaptırır.

General von Holzing'in eşi *Elsa Freiin von Seldeneck*, bu hikâyeden gelen bir soydan gelmektedir. Alt bahçenin tam ortasında ise bir nilüfer havuzu bulunmaktadır. Havuzun ortasında, eskiden fıskiye kasesini tutan gri, yıpranmış bir putto³ heykeli yer alıyordu, ancak bu heykel çoktan kırılmıştır. Marie-Luise von Kaschnitz, kardeşine 70. doğum günü hediyesi olarak bugün havuzda yer alan figürü, suyla oynayan bir putto çifti heykelini armağan etti. Bu hediyeyle eşlik eden bir de şiir yazdı ve bu şiir onun son eseri idi."

*Sanma ki şen bir çocuğum ben,
Aslında bir varlığım perilerden,
Parklarla akraba,
Ay ışığında oyunlar oynayan.
Görüyorum olup biteni:
Yaşlı ağaçlar ölüyor,
Ve yenileri yeni zamana uzanan
Havuzumda taze çocuklar şen,
Fıskiyem yükseliyor,
Ölümsüzlük ezgisini söylerken.
MLK*

³ "Putto" (çoğulu "putti"), İtalyanca kökenli bir kelimedir ve sanat terimi olarak, genellikle Avrupa Barok ve Rönesans sanatında sıkça görülen, küçük, tombul çocuk figürlerini tanımlamak için kullanılır. Bu figürler genellikle çıplak, kanatlı veya kanatsız olarak resmedilir ve mitolojik, dini veya dekoratif sahnelerde yer alır. "Putto" terimi, Yunan ve Roma mitolojisindeki Eros veya Cupid figürleriyle ilişkilendirilse de her zaman aşk veya romantizmle ilgili olmayabilir. Türkçede "putto" veya "putti" için genellikle doğrudan bir karşılık kullanılmaz; bu terim sanat tarihi literatüründe aynen kullanılır. Ancak, bu figürlere açıklayıcı olarak "kanatlı çocuk figürleri", "melek benzeri çocuklar" veya "barok süsleme figürleri" gibi ifadelerle atıfta bulunulabilir. Çoğu zaman, bağlama göre "melek" olarak da yorumlanabilir, ama bu her zaman doğru olmaz, çünkü puttolar melekten ziyade dekoratif veya mitolojik bir unsurdur. "Putto" terimi, Türkçede bazen sadece bağlamına göre "çocuk figürü" olarak tanımlanabilir. Bkz. "Putto". <https://de.wikipedia.org/wiki/Putto> (erişim tarihi: 06.02.2025) Ç.N.



Guido ve Marie Luise Kaschnitz'in Bollschweil'deki mezar taşı

(Foto: AOÖ)

Kaynaklar

Medela Pharma Verlag GmbH. (1989, Mayıs). Zwischen Putten und Rosen – ein Hauch von Geschichte. Regio Magazin, 6(5), 5–8. Otto-Lilienthal-Str. 3 - 7835 Tenningen.